familiaescuela

Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas:
estudios y prácticas

JOYCE L. EPSTEIN

Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas

Joyce L. Epstein

Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas
© 2013 Joyce L. Epstein / Fundación CAP

Serie Familia-Escuela

Inscripción en el Registro de Propiedad Intelectual: 233.058
ISBN 978-956-8791-19-3

Producción editorial / Hueders Ltda.
Traducción: Cristóbal Santa Cruz
Edición: Álvaro Matus
Diseño: Sandra Gaete
Corrección: Edison Pérez

Diseño de portada / Fundación CAP

Impreso en los talleres de Salesianos Impresores S.A., en septiembre de 2013.

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización escrita de los titulares de los derechos.

Fundación CAP
Av. Isidora Goyenechea 3365, of. 904,
Las Condes, Santiago, Chile
Fono: (56-2) 2246 8900
www.fundacioncap.cl

Índice

PRESENTACIÓN 5

NOTA PRELIMINAR 7

CAPÍTULO 1
Preocupándonos por los niños que compartimos
Joyce L. Epstein 15

CAPÍTULO 2
Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad
Joyce L. Epstein y Steven B. Sheldon 51

CAPÍTULO 3
La fórmula para mejorar los resultados
Steven B. Sheldon 89

CAPÍTULO 4
Orientaciones para la formación de los futuros profesores
Joyce L. Epstein 117

CAPÍTULO 5
Hacia una teoría de la relación entre la familia y la escuela: prácticas docentes e involucramiento de los padres
Joyce L. Epstein 135

CAPÍTULO 6
Programas escolares y prácticas docentes de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias de zonas marginales
Joyce L. Epstein y Susan Dauber 159

CAPÍTULO 7
Actitudes y prácticas de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias en zonas marginales
Susan L. Dauber y Joyce L. Epstein 189

Presentación

Mejorar la calidad de la educación de los niños y niñas de nuestro país es un objetivo fundamental que ha reunido los esfuerzos de diferentes instituciones públicas y privadas a lo largo de los años. Gracias a esto, muchas escuelas cuentan hoy con distintos programas que fomentan e impulsan el desarrollo de sus estudiantes trabajando en la gestión pedagógica e institucional. No obstante, hay un tema que sigue pendiente y que es esencial en el logro de este objetivo: incorporar a la familia en la formación escolar de sus hijos, generando una alianza estratégica entre las escuelas, los padres y la comunidad, con el propósito final de asegurar su buen desarrollo y mejorar su aprendizaje. Si bien todos tenemos conciencia de su importancia, y las investigaciones así lo avalan, se trata de un gran desafío que debemos abordar desde una mirada más integral e inclusiva, con acciones capaces de transformar lo que llamamos "cultura educativa" y con programas que finalmente sean adoptados por la escuela como parte de su proyecto educacional, visión y valores.

Para contribuir con esto, Fundación CAP ha desarrollado el Programa Aprender en Familia que implementa desde el año 2010 en escuelas municipalizadas ubicadas en distintas regiones de Chile, beneficiando en la actualidad a cerca de 26 mil alumnos y sus familias, de un total de 50 establecimientos. Asimismo, organiza otras actividades, entre ellas las conferencias magistrales con expertos internacionales, quienes aportan sus conocimientos y experiencias a una gran audiencia de directivos escolares y docentes. Hasta el 2012, nos centramos en el tema Liderazgo Educativo, considerado el segundo factor más importante a la hora de lograr mejores resultados académicos, –después de la labor de los profesores–, y este año hemos decidido inaugurar un nuevo ciclo de conferencias sobre temáticas relacionadas con Familia y Escuela, en el marco de nuestro programa.

Para este primer seminario, que incluye la entrega del presente libro, tenemos el privilegio de contar con la socióloga Joyce Epstein, académica e investigadora de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, Estados Unidos, quien como una de las principales líderes a nivel mundial en este tema, destaca la importancia del fortalecimiento de la relación entre la familia y escuela como una condición necesaria para obtener mejores aprendizajes y un desarrollo integral en los niños y niñas.

En esta publicación Joyce Epstein nos recuerda que todos quienes trabajan en el ámbito de la educación están ahí porque tienen sueños para sus alumnos; sueños que nos hablan de niños que van felices a la escuela, que trabajan con energía y que se esfuerzan al máximo. Estos sueños incluyen niños que continuarán con su educación, que conseguirán un empleo, que serán buenos ciudadanos y miembros de sus familias.

La evidencia apunta a que estos sueños efectivamente son compartidos por todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo. Sin embargo, concretarlos no es tarea fácil y se hace indispensable contar con una guía que los oriente. Este libro contiene evidencias y lineamientos sobre qué podrían hacer los padres, las escuelas, las comunidades y los estudiantes para alcanzar estos objetivos. En los artículos traducidos para esta edición, Epstein destaca la necesidad de establecer un modelo de alianza entre las escuelas, las familias y la comunidad que tenga como eje central el desarrollo de los estudiantes, y señala que "aunque las alianzas entre estos tres actores no producen por sí mismos alumnos exitosos, sí logran entregarles la motivación necesaria para mejorar y salir adelante". En esta línea, la autora propone seis tipos de involucramiento parental, de manera de ampliar los espacios de participación que comúnmente se le ha asignado a las familias y poder así dar la oportunidad a padres con diversas características y posibilidades. Estas formas de participar incluyen crianza, comunicación, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Para fundamentar este modelo, hace entrega de una serie de estudios y evidencia empírica recopilada en Estados Unidos, que dan cuenta de los resultados positivos alcanzados en el aprendizaje, mediante la generación de una relación estratégica y colaborativa.

Agradecemos la generosidad de la Doctora Epstein por compartir sus investigaciones e invitamos a todos los educadores a profundizar sobre esta materia a través de los contenidos de este libro, esperando que sea de ayuda para fortalecer nuestra educación.

Eduardo Frei Bolívar
Presidente Fundación CAP

Nota preliminar

Esta recopilación de artículos y capítulos seleccionados por Fundación CAP está diseñada para despertar el interés y promover acciones entre los educadores de todos los niveles escolares, y entre los líderes parentales, investigadores y profesores universitarios que forman o perfeccionan a los docentes en Chile. El objetivo es adoptar nuevos enfoques en el fortalecimiento de los programas y las prácticas de las alianzas entre las escuelas, las familias y las comunidades.

Los capítulos están agrupados en dos secciones. En la primera parte se exponen esquemas y procesos basados en investigaciones que les permiten a los educadores de cualquier establecimiento escolar organizar programas robustos de alianzas con las familias de los estudiantes y los miembros de la comunidad. En la segunda parte se presenta una selección de artículos que contienen esbozos de una teoría práctica y de una investigación básica para alentar a los investigadores y los graduados a entender y ampliar los hallazgos actuales con nuevos estudios de su propia cosecha.

Las siguientes notas resumen los contenidos de cada capítulo, el título original en inglés y el lugar en que fueron publicados.

En algunos estudios aparece la indicación "en prensa" o "en revisión", pues al momento de escribir el artículo aún no eran publicados. Para información o preguntas acerca de las publicaciones referidas en esta colección de artículos hecha especialmente para la Conferencia, contactar a la autora jepstein@jhu.edu

Primera parte: Nuevos enfoques para los programas de alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad

Capítulo 1
Preocupándonos por los niños que compartimos

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships, pp. 117-137. In Conrad, C. F., & R. Serlin (Eds.), *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Identificamos siete principios de estudios anteriores y prácticas ejemplares que pueden ser de utilidad para que los educadores e investigadores de diferentes disciplinas reflexionen de manera innovadora acerca de las estructuras, los procesos y los resultados del involucramiento de las familias y la comunidad en la educación. Estos principios apuntan a que los lectores: 1) sustituyan el término habitual *involucramiento parental* por el de *alianzas entre las familias, las escuelas y la comunidad,* para poner de manifiesto las responsabilidades compartidas de los educadores, padres y otros adultos en la formación y los aprendizajes de los niños; 2) comprender el carácter multidimensional del involucramiento; 3) visualizar las estructuras de las alianzas como un componente de la organización de las escuelas y las aulas; 4) reconocer un liderazgo de múltiples niveles en el desarrollo de programas de alianzas; 5) centrar el involucramiento en el éxito de los estudiantes; 6) incorporar los temas de equidad, involucrando a todos los padres y no solo a aquellos más accesibles, para promover más estudiantes exitosos, y 7) producir nuevos conocimientos y mejores prácticas con más y mejores interrogantes y metodologías de investigación. Estos principios deberían enriquecer la investigación y las prácticas en aras de mejorar las escuelas y los resultados escolares.

Capítulo 2
Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad

Epstein, J. L. (2009). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share, pp. 9-30. In Epstein, J. L. et al., *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, third edition.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Aquí se describe un método para planificar, implementar, evaluar y mantener un óptimo programa de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad en cualquier

escuela. Los lectores encontrarán información actualizada acerca del marco general de los seis tipos de involucramiento, los desafíos que deben enfrentarse para involucrar a todas las familias, los resultados esperados en actividades relacionadas con los seis tipos de involucramiento y pautas generales para un buen funcionamiento de los Programas de Acción de las Alianzas. Estas estructuras y estos procesos han sido puestos a prueba y funcionan adecuadamente en cientos de establecimientos de enseñanza preescolar, básica, intermedia y secundaria en los Estados Unidos y otros países.

Capítulo 3
La fórmula para mejorar los resultados

Sheldon, S. B. (2009). Improving student outcomes with school, family, and community partnerships: A research review, pp. 40-56. In Epstein, J. L. et al., *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, third edition.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Las escuelas de alto desempeño tienen alianzas robustas con las familias de los estudiantes y las comunidades. Esto es válido para todas las escuelas, incluidas aquellas "de alto desempeño y alta pobreza", en las cuales los estudiantes aprenden y obtienen buenos resultados, pese a la precaria situación económica de sus hogares y de los entornos en que viven. En este capítulo se resumen las conclusiones de estudios realizados en las últimas dos décadas acerca de los efectos del involucramiento de las familias y la comunidad en los resultados escolares de los jóvenes. Además de contar con excelentes docentes y escuelas bien gestionadas, un *involucramiento con las familias y la comunidad en función de objetivos* puede incidir en resultados en lectura, matemáticas, ciencias, asistencia, conducta y otros indicadores del éxito de los alumnos. Esta información puede ser útil para que los educadores entiendan que el involucramiento de las familias y la comunidad es esencial para ayudar a los alumnos a obtener los mejores resultados en su etapa escolar.

Segunda parte: Hacia la comprensión de una teoría e investigación preliminar sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad

Todos los capítulos de esta sección provienen de la siguiente publicación:

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Second edition. Boulder CO: Westview Press.

Capítulo 4
Orientaciones para la formación de los futuros profesores, extractos de pp. 1-23.

Los profesores aprenden a enseñar a los niños y a impartir contenidos; los directivos aprenden a manejar las escuelas. Sin embargo, la mayoría de los docentes y directivos no están debidamente preparados para trabajar de manera positiva y productiva con una de las constantes de la vida en las escuelas: las familias de sus estudiantes. Cuando no se cuenta con programas de alianzas en cada nivel escolar, muchos padres pierden contacto con las escuelas de sus hijos y con sus hijos como estudiantes. En las páginas introductorias se argumenta porqué los futuros docentes y administrativos deben estar sujetos a un curso obligatorio que aborde el desarrollo de programas y prácticas eficaces de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad.

Capítulo 5
Hacia una teoría de la relación entre la familia y la escuela: prácticas docentes e involucramiento de los padres

Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement, pp. 26-41.

En este capítulo se examinan teorías sobre los nexos entre las familias y las escuelas, se discute de qué forma los datos existentes validan o refutan diferentes enfoques teóricos y se presenta un nuevo modelo teórico *–las esferas superpuestas de influencia–* para orientar las investigaciones sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Cuatro tendencias históricas determinaron la necesidad de mejorar los enfoques teóricos sobre el involucramiento parental: un mayor número de mujeres universitarias con diplomas avanzados; un cuidado más activo de los bebés y de los niños pequeños que ha preparado a los padres para un permanente involucramiento en la educación de sus hijos; regulaciones en las escuelas de párvulos para involucrar a todas las familias, incluso en las comunidades más pobres; y estructuras y formas cambiantes en las familias que requerían una comunicación más juiciosa y

sensible de parte de las escuelas. Aquí se explican los componentes organizacionales e interpersonales de la teoría de las esferas superpuestas de influencia y cómo esa perspectiva amplía y mejora otros modelos teóricos.

Capítulo 6
Programas escolares y prácticas docentes de involucramiento parental en escuelas básicas e intermedias de zonas marginales

School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools, pp. 129-149.

Se recopilaron datos de 171 profesores en ocho escuelas urbanas de enseñanza primaria e intermedia para examinar los nexos entre las actitudes y las prácticas de los docentes orientados a involucrar a los padres en la educación de sus hijos. Los resultados mostraron que las ideas y los comportamientos de los docentes eran más positivos cuando estos consideraban que la escuela en su conjunto estaba empeñada en involucrar a las familias. Algunos docentes se comunicaban de manera efectiva con las familias al margen del origen racial de los padres, de su nivel de educación formal y de su lugar de residencia. Los esfuerzos y logros de estos profesores sugirieron que otros docentes podrían llegar a los mismos resultados si se les ayudara a desarrollar estrategias similares para implementar alianzas. Este fue uno de los estudios pioneros en comparar programas escolares y prácticas docentes de involucramiento parental en la enseñanza primaria e intermedia.

Capítulo 7
Actitudes y prácticas de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias en zonas marginales

Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools, pp. 200-215.

Se recopilaron datos de más de dos mil apoderados en las mismas escuelas que las de los docentes del capítulo 6. Más de un 30 por ciento de los padres no había completado sus estudios secundarios y más de un 40 por ciento encabezaba un hogar monoparental. Uno tendería a pensar que las familias de bajos ingresos, las minorías raciales, los padres solteros y los padres con menos educación formal no querrían involucrarse en la educación de sus hijos. Sin embargo, los resultados indicaron que prácticamente la totalidad de los padres deseaba hacerlo, pero declararon que necesitaban más y mejor información para saber cómo actuar para ayudar a sus hijos a

tener buenos resultados en la escuela. Se registraron algunas diferencias en el grado de preocupación y en las necesidades de los padres de la enseñanza primaria y la secundaria.

Tras analizar los resultados de los dos últimos capítulos, descubrimos que los profesores tienen una impresión muy distinta de los padres a la que los padres tienen de sí mismos. La mayoría de los docentes no sabía nada respecto de los sueños y esperanzas de los padres respecto de sus hijos, o sus inquietudes acerca de la crianza de los niños en las diferentes edades y en los diferentes niveles escolares. Los profesores no comprendían a cabalidad lo que los padres hacían por sus hijos en la casa para alentarlos a hacer sus tareas. Los dos artículos también mostraron que los profesores y los padres tenían muchos intereses y expectativas en común respecto del éxito de los alumnos en su educación escolar.

Es hora de actuar

El desarrollo de un programa de alianzas no es un trabajo duro, sino un trabajo del corazón.[1] No es *más* trabajo, sino *el* trabajo. Es fundamental comprender la importancia de movilizar todos los recursos disponibles que puedan contribuir al éxito de los estudiantes, incluido el involucramiento de las familias y de la comunidad. También es imperativo ir más allá de una mera comprensión y emprender acciones bien diseñadas para que más padres se comprometan y más jóvenes tengan éxito en la escuela. Por último, es importante que los investigadores elaboren nuevos estudios que establezcan claras interrogantes y que pongan en práctica métodos muy rigurosos. Solo así lograremos desarrollar nuevas áreas de conocimiento acerca de programas de alianzas que contribuyan a la formación y a los aprendizajes de los estudiantes.

Joyce L. Epstein
Baltimore, agosto de 2013

[1] *N del T*: La autora juega con la semejanza fonética entre *hard* (duro) y *heart* (corazón).

CAPÍTULO 1

Preocupándonos por los niños que compartimos

Joyce L. Epstein

La forma en que las escuelas se preocupan de los niños se refleja en cómo estas se preocupan de las familias de los niños. Cuando los educadores conciben a los niños como meros *estudiantes,* es probable que visualicen a las familias como entes separados de la escuela. En otras palabras, se espera que las familias realicen las funciones que les incumben y que deleguen en la escuela la educación de los jóvenes. Cuando los educadores conciben a los estudiantes como *niños,* es probable que visualicen a la familia y a la comunidad como socios de la escuela en su educación y la formación. Los socios reconocen sus intereses y responsabilidades comunes respecto de los niños y trabajan de manera conjunta en la elaboración de mejores programas y oportunidades para ellos.

Muchas razones invitan a desarrollar alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Estas pueden contribuir a mejorar los programas y el ambiente escolar, brindar servicios y apoyo a las familias, potenciar las habilidades y el liderazgo de los padres, establecer nexos entre las familias y otros integrantes de la escuela y de la comunidad, y ayudar a los profesores en el ejercicio de su trabajo docente. Con todo, la principal razón para establecer esas alianzas es ayudar a todos los jóvenes a tener éxito en la escuela y en sus vidas futuras. Cuando los padres, profesores, estudiantes y otros se ven a sí mismos como socios en la educación, se forma y se pone en acción una comunidad protectora en torno a los estudiantes.

¿En qué consiste un programa de alianzas exitoso? ¿Cómo pueden diseñarse e implementarse prácticas efectivas? ¿Qué resultados cabe esperar cuando mejora la comunicación, interacción e intercambio entre la escuela, la familia y la comunidad? Estas preguntas constituyen un desafío y han producido un campo interdisciplinario

de investigación en torno a las alianzas entre escuelas, familias y comunidades cuyo concepto medular es el de "cuidado".

Esta área investigativa se ha visto reforzada por una serie de políticas implementadas a nivel federal, estatal y local. Desde fines de los años ochenta, el Título I de la Ley de Educación Primaria y Secundaria[1] incluye mandatos y pautas cada vez más específicos, basados en investigaciones para los programas y las prácticas relacionados con el involucramiento de la familia y la comunidad en la educación. Recientemente, el programa Ningún Niño Rezagado [*No Child Left Behind Act* (NCLB)] define un sistema encadenado de requerimientos a nivel de la escuela, el distrito y el estado, para desarrollar programas que involucran a los padres como una forma de contribuir al logro y éxito escolar de los estudiantes. Esas pautas son perentorias para obtener y mantener financiamiento federal.

También cabe destacar que muchos estados y distritos han desarrollado o están elaborando sus propias políticas para orientar a las escuelas en la creación de conexiones más sistemáticas con las familias y la comunidad. Estas políticas se basan en resultados de investigaciones y mejores prácticas que demuestran que es posible armar programas más efectivos de involucramiento (Epstein, 2005a).

Lo que subyace tras estas políticas y estos programas es una teoría sobre cómo las organizaciones sociales están interconectadas unas con otras; un marco general de los componentes básicos de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad en pos del aprendizaje estudiantil; una creciente literatura sobre los resultados positivos y negativos de estas conexiones para los estudiantes, las familias y las escuelas; y una comprensión de cómo organizar programas de excelencia. En este capítulo resumiremos los aspectos teóricos, el marco general y las pautas de nuestra investigación que debieran servir de ayuda a las escuelas básicas, intermedias y secundarias, así como a los líderes escolares, para avanzar en la construcción de asociaciones exitosas.

Esferas de influencia superpuestas: comprendiendo la teoría

Las escuelas toman diferentes opciones. En algunos casos establecen pocas comunicaciones e interacciones con las familias y las comunidades, manteniendo relativamente separadas las tres esferas de influencia que inciden de manera directa sobre

[1] Ley Federal de Estados Unidos, aprobada como parte de la guerra contra la pobreza del Presidente Lyndon B. Johnson. Hace referencia al mejoramiento del sistema académico con especial hincapié en alumnos de sectores vulnerables.

los aprendizajes y la formación de los estudiantes. En otros casos, desarrollan múltiples comunicaciones e interacciones de gran calidad para acercar las tres esferas de influencia. Al producirse interacciones frecuentes entre las escuelas, las familias y las comunidades, más estudiantes recibirán mensajes comunes de diferentes personas acerca de la importancia de la escuela, de esforzarse en los estudios, de pensar en forma creativa, de ayudarse mutuamente y de permanecer en la escuela.

El modelo *externo* de esferas de influencia entrecruzadas/interrelacionadas considera que los tres principales contextos en los que los estudiantes aprenden y crecen –la familia, la escuela y la comunidad– pueden acercarse o separarse. En ese modelo algunas prácticas son realizadas de manera separada por las escuelas, familias y comunidades, mientras que otras se realizan de manera conjunta, para incidir sobre los aprendizajes y la formación de los niños.

El modelo *interno* de interacción nos muestra dónde y cómo ocurren las relaciones interpersonales cruciales y los patrones de influencia entre los miembros de las familias, la escuela y la comunidad. Estas relaciones sociales pueden ser representadas y estudiadas a nivel *institucional* (cuando la escuela invita a todas las familias a un evento o envía la misma comunicación a todas las familias) y a nivel *individual* (si un apoderado y un profesor se reúnen o hablan por teléfono). Las conexiones entre los educadores o los padres y grupos comunitarios, entidades y servicios también pueden representarse y estudiarse dentro del modelo (Epstein, 1987, 1992, 1994).

El modelo de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad pone al estudiante en el centro. El hecho irrefutable es que los estudiantes son los principales protagonistas de su propia educación, formación y logros en la escuela. La escuela, la familia y las asociaciones comunitarias por sí mismas no "producen" estudiantes exitosos, pero las actividades asociativas pueden ser diseñadas para involucrar, guiar, energizar y motivar a los estudiantes a fin de que materialicen sus propios logros. El supuesto es que si los niños se sienten queridos y cuidados, y si se los estimula a esforzarse como estudiantes, es más probable que entreguen lo mejor de sí para aprender a leer, escribir, calcular, que aprendan otras destrezas y talentos y que permanezcan en la escuela.

Resulta interesante que uno de los datos que arrojan los estudios es que los alumnos constituyen un elemento esencial para el éxito de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Por lo general, la principal fuente de información acerca de la escuela que tienen sus padres son sus propios hijos. En programas de alianzas consolidados, los profesores ayudan a los estudiantes a comprender y a mantener comunicaciones de tipo tradicional con las familias (por ejemplo, entregar notificaciones o libretas de calificaciones) y nuevas comunicaciones (interactuar con los

miembros de la familia en la realización de las tareas escolares en el hogar, usar el correo electrónico para comunicarse con los profesores, participar o dirigir conferencias entre apoderados-profesores-estudiantes). A medida que vamos recabando más información acerca del rol de los estudiantes en las alianzas, desarrollamos una mejor comprensión acerca de cómo las escuelas, familias y comunidades deben trabajar con los estudiantes para aumentar sus oportunidades de éxito.

Cómo funciona la teoría en la práctica

Hay escuelas donde los docentes todavía expresan que "si la familia cumpliera con sus funciones, nosotros podríamos cumplir con la nuestra". Y todavía hay familias que afirman: "Yo crié a esta niña; ahora les corresponde a ustedes educarla". Estas palabras ilustran la teoría de las esferas de influencia *separadas*. Otros educadores expresan: "No puedo hacer mi trabajo sin la colaboración de las familias de mis estudiantes y el apoyo de esta comunidad". Y algunos apoderados señalan: "Tengo que saber lo que realmente está ocurriendo en la escuela para ayudar a mi hijo". Estas frases encarnan la teoría de las *esferas de influencia superpuestas*.

En una alianza, los docentes y administrativos crean escuelas que son *como familias*, es decir, que reconocen la individualidad de cada niño y logran que cada niño se sienta especial e incluido. Las escuelas como familias acogen a todas las familias, no solo a aquellas de fácil llegada. En una alianza, los padres crean familias *como escuelas*, lo que implica que reconocen que cada niño es también un estudiante. Las familias refuerzan la importancia de la escuela, de las tareas escolares y de las actividades que desarrollan las destrezas de los estudiantes y que contribuyen a que se sientan exitosos.

Asimismo, incluyendo a los grupos de apoderados que trabajan en forma conjunta, las comunidades crean oportunidades *de tipo escolar*, eventos, y programas que refuerzan, reconocen y recompensan a los estudiantes por sus progresos, creatividad, contribuciones y excelencia. Las comunidades también crean entornos de tipo familiar, servicios y eventos que les permitan a las familias brindarles un mejor apoyo a sus niños. Las *familias preocupadas por la comunidad* y los estudiantes ayudan a sus vecinos y a otras familias. El concepto de escuela comunitaria o escuela de servicio integral está ganando aceptación (Dryfoos y Maguire, 2002). Este concepto se refiere a un espacio donde los programas y servicios para los estudiantes, apoderados y otros se ofrecen antes, durante y después de la jornada escolar.

Las escuelas y las comunidades hablan de programas y servicios que son amigables para la familia, lo que significa que toman en cuenta las necesidades y las realidades de la vida familiar, que son factibles de realizar y que son equitativas en relación a

todas las familias. Cuando todos estos conceptos se funden, los niños viven la experiencia de *comunidades de aprendizaje* o *comunidades de cuidado* (Epstein, 1995; Henderson, Mapp, Johnson y Davies, 2007; Lewis, Schaps y Watson, 1995).

Todos estos términos son consistentes con la teoría de las esferas de influencia superpuestas, pero no estamos hablando de conceptos abstractos. Son conceptos que se escuchan a diario en las conversaciones, noticias y ceremonias de diversa índole. En una escuela como familia, no es extraño escuchar a un profesor expresarse del siguiente modo: "Sé cuándo un estudiante está pasando por un mal día y sé cómo ayudarlo". Puede que por error un estudiante interpele a un profesor o a una profesora llamándolo "papá" o "mamá", y después se ría con una mezcla de vergüenza y regocijo. En una familia de tipo escolar, puede que uno escuche decir a un apoderado: "Me aseguro que mi hija sepa que las tareas son lo primero". O podría ocurrir que un niño levante la mano para hablar cuando la familia está cenando y que luego bromee acerca de estar actuando como si todavía estuviera en la escuela. Cuando las comunidades les tienden la mano a los estudiantes y a sus familias, es posible que los jóvenes expresen: "¡Este programa realmente le dio sentido a mi tarea!". O puede que los apoderados o docentes comenten: "Esta comunidad realmente les brinda apoyo a sus escuelas".

Cuando las personas oyen hablar de los conceptos de escuelas como familias y de familias como escuelas, se les vienen a la memoria ejemplos positivos de escuelas, profesores y lugares de su comunidad que fueron "como una familia" para ellos. Puede que recuerden cómo un profesor les dedicó especial atención, cómo reconoció su condición única o alabó sus avances, tal como lo haría un padre o una madre. Podrán recordar actividades o conductas en el hogar que eran "igual que la escuela" y que los respaldaron en su trabajo como estudiantes, o podrán recordar actividades comunitarias que los hicieron sentir inteligentes y orgullosos de sí mismos o de sus familias. Recordarán que los padres, hermanos y otros miembros de la familia participaban y disfrutaban de las actividades educativas y que se enorgullecían de sus logros en la escuela o de las tareas bien hechas, tal como la haría un profesor.

Cómo operan las alianzas en la práctica

Estos términos y ejemplos constituyen una evidencia del *potencial* que representa la creación de entornos educativos de cuidado tanto para las propias escuelas como para las familias y comunidades. Puede que una escuela sea excelente desde el punto de vista académico, pero que no tome en cuenta a las familias. Dicha entidad creará barreras entre los docentes, los apoderados y los niños que incidirán en la vida escolar

y en los aprendizajes. También es posible que haya escuelas académicamente poco efectivas, pero que involucren a las familias de diferentes maneras. Ninguno de los casos anteriores es un modelo de excelencia académica, buena comunicación e interacciones productivas entre la escuela, las familias y la comunidad.

Hay niños que son exitosos en escuelas donde no hay mucho involucramiento familiar o a pesar de la poca atención de la familia o de provenir de un entorno problemático, particularmente si la escuela tiene excelentes programas académicos y de apoyo. Los profesores, los parientes fuera del círculo familiar inmediato, otras familias y miembros de la comunidad podrían constituir una fuente valiosa de orientación y estímulo para esos estudiantes. A medida que se va sumando el apoyo escolar, familiar *y* de la comunidad, más estudiantes se sienten seguros y cuidados. Comprenden y adoptan los objetivos de la educación, trabajan para desarrollar su máximo potencial, construyen actitudes positivas y conductas escolares apropiadas y permanecen en la escuela. Los intereses compartidos y las inversiones de las escuelas, de las familias y las comunidades crean las condiciones de cuidado que "determinan" la probabilidad de éxito estudiantil (Boykin, 1994).

Cualquier práctica puede ser mal o bien diseñada e implementada. Incluso las prácticas de alianzas bien desarrolladas pueden no ser útiles para todas las familias. En una comunidad escolar preocupada por sus alumnos, los participantes trabajan de manera permanente para mejorar la naturaleza y los efectos de la asociación. Aunque las interacciones entre los docentes, los apoderados, los estudiantes y los miembros de la comunidad no siempre sean fluidas y exitosas, los programas de alianzas generan una base de respeto y confianza sobre la cual se puede construir. Las buenas asociaciones fomentan las preguntas y los debates, y permiten resolver los desacuerdos; brindan estructuras y procedimientos para resolver problemas, y se mantienen –incluso se ven fortalecidas– después de haber resuelto los conflictos y las diferencias. Sin una base firme de asociaciones, los problemas y preocupaciones acerca de las escuelas y de los estudiantes, que surgirán inevitablemente, serán más difíciles de resolver.

Qué indican las investigaciones

Las encuestas, intervenciones experimentales y otros estudios de campo que involucran a los docentes, apoderados y estudiantes de primaria y secundaria han arrojado algunos patrones importantes en relación a las alianzas:

- Las alianzas tienden a declinar a medida que los alumnos van pasando de nivel o curso, a *menos que* las escuelas y profesores trabajen para implementar prácticas de asociación o alianzas adecuadas para cada nivel.

- En general, las comunidades acomodadas tienden a un involucramiento familiar más positivo, *a menos que* las escuelas y los profesores de las comunidades con dificultades económicas trabajen para construir alianzas positivas con las familias de sus estudiantes.
- Las escuelas de las comunidades económicamente desfavorecidas mantienen un contacto más intenso con las familias para abordar los problemas y dificultades que enfrentan sus niños, *a menos que* desarrollen programas de alianzas con estas familias que también incluyan un flujo de información acerca de los logros positivos de los alumnos.
- En general, los padres o madres separados, los que están empleados fuera del hogar, los que viven lejos de la escuela, y los padres [el papá], están menos involucrados con la escuela, *a menos que* la escuela desarrolle oportunidades para que las familias se involucren y se ofrezcan como voluntarios en repetidas oportunidades y en varios lugares para apoyar tanto a sus hijos como a la escuela. Estos apoderados pueden estar tan involucrados con sus hijos en el hogar como los demás apoderados.

Los estudios sobre el involucramiento realizados por investigadores estadounidenses y de otros países han arrojado las siguientes conclusiones:

- Prácticamente todas las familias se preocupan por sus hijos, desean que tengan éxito y están ansiosas por obtener más información de las escuelas y comunidades para ser buenos socios en la educación de sus hijos.
- Prácticamente todos los docentes y directivos desean involucrar a las familias, pero muchos de ellos no saben cómo desarrollar programas productivos y efectivos, y, en consecuencia, no se atreven a intentarlo. Esto genera una retórica en que los educadores se quedan "pegados" en las expresiones de apoyo a las alianzas sin tomar las acciones necesarias para implementarlas.
- Prácticamente todos los estudiantes en todos los niveles –escuela primaria y secundaria– desean que sus familias sean socios más compenetrados con la vida escolar y están dispuestos a asumir un rol activo para contribuir a las comunicaciones entre el hogar y la escuela. Sin embargo, los estudiantes necesitan disponer de mucha más información acerca de la visión que tienen sus escuelas sobre las alianzas y más orientación acerca de cómo realizar intercambios importantes con sus familias acerca de las actividades escolares, tareas y decisiones escolares.

El resumen de los resultados refleja los hallazgos publicados en los artículos y capítulos de Baker y Stevenson, 1986; Bauch, 1988; Becker y Epstein, 1982; Boothy y Dunn, 1996; Burchy y Palanki,1994; Clark, 1983; Connors y Epstein, 1994; Daubery y Epstein, 1993; Davies,1991, 1993; Dornbuschy y Ritter, 1988; Ecclesy y Harold, 1996; Epstein, 1986, 1990, 2001, 2005c; Epstein y Connors, 1994; Epstein y Dauber, 1991; Epstein, Herrick y Coates, 1996; Epstein y Lee, 1995; Epstein y Sanders, 2000; Lareau, 1989; Lee, 1994; Sanders, 2005; Scott-Jones, 1995; Sheldon, 2005, 2007a, b); Sheldon y Van Voorhis, 2004; Simon, 2004; Van Voorhis, 2003; Van Voorhis y Sheldon, 2004, y otros.

Los resultados de los estudios de preescolares arrojan, en forma abrumadora, que el involucramiento de los padres potencia las destrezas estudiantiles en lectura, matemáticas y en integración social, como lo demuestran Blevins-Knabe, 2008; Dickinson y Tabors, 2001; Faires, Nichols y Rickelman, 2000; Fantuzzi, McWayne, Perry y Childs, 2004; Lonigan y Whitehurst, 1998; Marcon, 1999; McWayne, Campos y Owsianik, 2008; Powell, Son, File y San Juan, 2010; Reynolds, Temple, Robertson y Mann, 2002; Scarborough y Dobrick, 1994; Sénéchal y Young, 2008; Waanders, Mendez y Downer, 2007.

Las investigaciones, además, indican que es posible construir, de forma deliberada, comunidades que se preocupen de sus niños; que estas incluyen a familias que probablemente no se involucrarían por iniciativa propia; y que, de acuerdo a información proporcionada por ellos mismos, prácticamente todas las familias, estudiantes y profesores creen que las alianzas son importantes para que los alumnos sean exitosos a lo largo de su vida escolar.

Los mejores programas de involucramiento familiar y comunitario tienen un cariz distinto según la localidad, en la medida que cada escuela adapta sus prácticas para responder a las necesidades e intereses, tiempo y talentos, edades y niveles de enseñanza de sus estudiantes. Sin embargo, nuestros estudios identificaron algunos rasgos que son comunes a los programas de alianzas exitosos en todos los niveles escolares. Estos incluyen prestarle atención a las esferas de influencia superpuestas en el desarrollo estudiantil, a los tipos de involucramiento que promueven diversas oportunidades de trabajo en conjunto; y también desarrollar un Equipo de Acción para las Asociaciones (ATP, por sus iniciales en inglés), para así coordinar el trabajo de cada escuela y el avance en el involucramiento de la familia y la comunidad. Los programas exitosos cuentan con el apoyo de los líderes distritales para las alianzas –cuya pericia es creciente–, quienes ayudan a todas las escuelas del distrito a planificar, implementar y evaluar sus programas y a compartir las mejores prácticas (Epstein, 2007).

Seis tipos de involucramiento, seis tipos de cuidado

Este marco conceptual de seis tipos de involucramiento se basa en los resultados de muchos estudios y muchos años de trabajo por parte de educadores y familias en escuelas de enseñanza primaria, intermedia y secundaria. El marco conceptual (resumido en los cuadros al final del capítulo) les permite a los educadores desarrollar programas más integrales de alianzas entre escuelas y familias. También ayuda a los investigadores a plantear sus interrogantes y resultados en términos que permitan informar y mejorar las prácticas (Epstein, 1992, 1995).

Los seis tipos de involucramiento son: *crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones* y *colaboración con la comunidad*. Cada tipo de involucramiento incluye diversas *prácticas* de alianzas (véase el cuadro 1.1). Asimismo, presenta *desafíos* especiales que habrá que superar para involucrar a todas las familias y *redefiniciones* necesarias de algunos de los principios básicos del involucramiento (véase el cuadro 1.2). Finalmente, es probable que cada tipo de involucramiento conduzca a diferentes *resultados* para los estudiantes, los padres, las prácticas de enseñanza y el ambiente escolar (véase el cuadro 1.3). Las escuelas deben seleccionar las prácticas que los ayuden a alcanzar los objetivos que han definido para que los estudiantes sean exitosos y para crear un clima que promueva alianzas positivas. Los cuadros adjuntos brindan ejemplos de prácticas para cada tipo de involucramiento, desafíos para su implementación exitosa, redefiniciones para una comprensión actualizada y resultados que han sido documentados y observados en diferentes entornos escolares.

Cuadro 1.1. Marco general de Epstein de los seis tipos de involucramiento para programas generales de alianzas y prácticas a modo de ejemplo

Ejemplos de prácticas					
Tipo 1 **Crianza**	Tipo 2 **Comunicación**	Tipo 3 **Voluntariado**	Tipo 4 **Aprendizaje en la casa**	Tipo 5 **Toma de decisiones**	Tipo 6 **Colaboración con la comunidad**
Ayudar a todas las familias a generar entornos propicios en el hogar para apoyar a los niños como estudiantes. Sugerencias para condiciones en el hogar que promuevan los aprendizajes en cada nivel escolar. Talleres, videos, mensajes telefónicos automáticos sobre crianza para cada edad y nivel escolar. Educación parental y otros cursos o capacitación para padres (por ejemplo, GED, créditos universitarios, alfabetismo familiar). Programas de apoyo familiar para brindarles servicios de salud, alimentación y otros. Visitas al hogar en etapas de transición entre la educación preescolar, básica, intermedia y secundaria; reuniones vecinales para ayudar a las familias a comprender las escuelas y ayudar a las escuelas a entender a las familias.	Diseñar comunicaciones efectivas entre la escuela y el hogar y entre el hogar y la escuela acerca de los programas escolares y el progreso de sus hijos. Reuniones con los padres al menos una vez al año, con seguimiento, si es necesario. Traductores de idiomas que brinden asistencia a las familias. Carpetas semanales o mensuales con trabajo escolar enviadas al hogar para revisión y comentarios. Entrega a padres y alumnos de informe de calificaciones, con reuniones para mejorar los aprendizajes. Calendario regular de noticias de interés, memos, llamadas telefónicas, boletines, información en el sitio web y otras comunicaciones.	Obtener y organizar la ayuda y el respaldo de los padres. Programas voluntarios en la escuela y en el aula para ayudar a los profesores, directivos, estudiantes y otros padres. Sala de apoderados o centro familiar para trabajo voluntario, reuniones y recursos para las familias. Encuesta anual para identificar todos los talentos existentes, su disponibilidad de tiempo y las direcciones de los voluntarios. Apoderados dirigentes, redes telefónicas u otras estructuras para brindar a todas las familias la información requerida. Patrullas parentales u otras actividades para brindar seguridad y facilitar la operación de los programas escolares.	Brindar información e ideas a las familias acerca de cómo ayudar a los estudiantes en el hogar con las tareas y otras actividades relacionadas con el currículo, las decisiones y la planificación. Información para las familias sobre los conocimientos y las destrezas requeridos para los estudiantes en todas las asignaturas, en cada nivel. Información sobre políticas relacionadas con las tareas en el hogar y cómo monitorear y abordar el trabajo escolar en el hogar. Información sobre cómo ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades en evaluaciones en clase. Calendario regular de trabajo escolar en el hogar que requiere que los estudiantes discutan e interactúen con las familias acerca de lo que están aprendiendo en clases.	Incluir a los padres en las decisiones escolares, desarrollando el liderazgo y la representatividad de los padres. Asociaciones de padres u otras organizaciones parentales activas, consejos consultores o comités (por ejemplo, currículo, seguridad, personal) para promover el liderazgo y la participación de los padres. Grupos defensores independientes para ejercer presión y abogar por reformas y mejoras escolares. Consejos y comités distritales en pos de una participación de las familias y de la comunidad. Información sobre elecciones locales o de la escuela para elegir representantes escolares. Redes para vincular a todas las familias con representantes de los padres.	Identificar e integrar los recursos y los servicios de la comunidad para fortalecer los programas escolares, las prácticas familiares y el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Información para los estudiantes y las familias sobre apoyo comunitario en temas sociales, de salud, cultura, recreación y otros programas o servicios. Información sobre actividades comunitarias relacionadas con habilidades de aprendizaje y talentos, incluidos programas de verano para los estudiantes. Integración de servicios a través de asociaciones que involucran a las escuelas, otras entidades u organizaciones cívicas, culturales, sanitarias, recreativas y empresas.

	Clara información sobre la elección de escuelas o cursos, programas y actividades dentro de las escuelas. Clara información sobre las políticas, los programas, las reformas y las transiciones en las escuelas. Información para los padres sobre seguridad en internet.		Calendarios con actividades para que las realicen los padres y estudiantes en el hogar o en la comunidad. Actividades familiares de matemáticas, ciencia y lectura en la escuela. Paquetes o actividades de aprendizaje estivales. Participación de la familia para establecer metas estudiantiles cada año y para planificar los estudios universitarios o el trabajo.		Servicio a la comunidad por parte de los estudiantes, las familias y las escuelas (por ejemplo, reciclaje, arte, música, teatro y otras actividades para adultos mayores y otros). Participación de los ex alumnos en programas escolares para estudiantes y como mentores para la planificación universitaria y laboral.

Trazando el rumbo

Los registros son ilustrativos. Las prácticas descritas en el cuadro 1.1 constituyen tan solo algunos ejemplos entre cientos de actividades que pueden seleccionarse o diseñarse para cada tipo de involucramiento. Si bien todas las escuelas pueden adoptar el marco conceptual de los seis tipos como guía, cada escuela debe trazar su propio rumbo al escoger las prácticas para responder a las necesidades de sus familias y estudiantes. Los desafíos indicados en el cuadro 1.2 son solo algunos entre muchos que se relacionan con las prácticas para cada tipo de involucramiento. Hay desafíos –es decir, problemas– para cada actividad que deben ser resueltos para llegar a todas las familias e involucrarlas de la mejor forma. Suele suceder que, al resolver un desafío, surja otro en su lugar.

Las redefiniciones, también contenidas en el cuadro 1.2, reorientan antiguas nociones para que el involucramiento no sea considerado o medido solamente en relación a "las personas en el establecimiento escolar". El cuadro es una invitación, por ejemplo, a cambiar la forma en que definimos, organizamos y realizamos los talleres, las comunicaciones, el voluntariado, la toma de decisiones y los contactos con la comunidad. Al redefinir estos conceptos familiares, puede que los programas de alianzas lleguen a muchas más familias a través de nuevas modalidades.

Cuadro 1.2. Desafíos y redefiniciones para un diseño y una implementación exitosos de los seis tipos de involucramiento

DESAFÍOS					
Tipo 1 **Crianza**	Tipo 2 **Comunicación**	Tipo 3 **Voluntariado**	Tipo 4 **Aprendizaje en la casa**	Tipo 5 **Toma de decisiones**	Tipo 6 **Colaboración con la comunidad**
Brindar información a todas las familias que la requieran o soliciten, no solo a las pocas que pueden asistir a los talleres o reuniones en la escuela. Posibilitar que los padres compartan información acerca de la cultura, los antecedentes, los talentos y las necesidades de los niños. Asegurar que toda la información dirigida a las familias sea clara, práctica y relacionada con el éxito de los niños en la escuela.	Revisar la claridad, legibilidad, forma y frecuencia de todos los memos, avisos y otras comunicaciones impresas y no impresas. Tomar en cuenta a los padres que no hablan bien el inglés, que no leen bien o que necesitan letras grandes. Revisar la calidad de las comunicaciones importantes (el calendario, contenido y estructura de las conferencias, boletines, libretas de calificaciones y otras). Generar comunicaciones bidireccionales claras entre el hogar y la escuela y la escuela y el hogar.	Reclutar voluntarios en forma amplia para que todas las familias sepan que su tiempo y sus talentos son bienvenidos. Organizar horarios flexibles para los voluntarios, para las asambleas y para los eventos para que los apoderados que trabajan puedan participar. Organizar el trabajo voluntario, brindar capacitación, hacer coincidir el tiempo y los talentos con las necesidades de la escuela, los profesores y alumnos, y reconocer el esfuerzo para que los participantes sean productivos.	Diseñar y organizar horarios regulares para las tareas interactivas (por ejemplo, semanalmente o dos veces al mes) dándoles a los estudiantes la responsabilidad de discutir temas importantes que están estudiando y permitiéndoles a las familias conocer los contenidos del trabajo en el aula. Coordinar actividades y tareas vinculadas con el hogar, si los estudiantes tienen varios profesores. Involucrar a las familias con sus hijos en todas las decisiones importantes relacionadas con el currículo. Brindar información oportuna a los estudiantes y las familias acerca de los créditos necesarios para graduarse de la secundaria, los créditos ya obtenidos y los pasos para planificar los estudios postsecundarios.	Incluir a los apoderados de todos los grupos raciales, étnicos, socioeconómicos dentro de la escuela en roles de liderazgo. Ofrecer capacitación para que los líderes puedan representar a otras familias y asegurar que los apoderados puedan aportar información y que a su vez esta llegue a todos los apoderados. Incluir a los estudiantes (junto con los padres) en grupos de toma de decisiones.	Resolver los problemas que puedan surgir en términos de distribución de las responsabilidades, fondos, personal, y lugares para realizar actividades de colaboración. Informar a las familias acerca de los programas comunitarios para los estudiantes, tales como tutorías, acompañamiento escolar y alianzas con empresas. Asegurar la igualdad de oportunidades para que los estudiantes y sus familias participen en programas de la comunidad o para acceder a determinados servicios. Lograr que las contribuciones de la comunidad correspondan con los objetivos de la escuela. Integrar los servicios para los niños y las familias con la educación.

REDEFINICIONES					
La palabra "taller" debe abarcar más que una reunión sobre un tema realizada en el recinto escolar en un determinado momento; "taller" también puede significar que la información sobre un tema esté disponible bajo diferentes modalidades que pueden ser vistas, escuchadas o leídas en cualquier lugar o momento.	"Comunicaciones acerca de los programas escolares y sobre el progreso de los estudiantes" debe incluir: canales de comunicación que fluyen en dos, tres y diferentes direcciones y que conectan a las escuelas, las familias, los estudiantes y la comunidad.	"Voluntario" es cualquier persona que respalda y apoya los programas escolares y las actividades de los estudiantes de cualquier forma, en cualquier lugar, y en cualquier momento –no solo durante el día escolar y en el recinto escolar– y también a quienes asisten a los eventos estudiantiles, deportes, actividades y representaciones.	"Tareas" no incluyen solo el trabajo realizado en forma individual, sino también actividades interactivas compartidas con otras personas en el hogar o en la comunidad, vinculando de este modo el trabajo escolar con la vida real. "Ayuda" en el hogar significa alentar, escuchar, reaccionar, alabar, orientar, monitorear, e intercambiar ideas –no "enseñar" asignaturas escolares.	"Toma de decisiones" es un proceso de alianza, de puntos de vista compartidos y acciones orientadas a metas compartidas, no una lucha de poder entre ideas opuestas. "Apoderado líder" significa un verdadero representante con oportunidades y el respaldo para comunicarse con otras familias.	"Comunidad" no solo se refiere a los vecindarios en que se encuentran las escuelas y los hogares de los estudiantes sino también aquellos que influyen en el aprendizaje y la formación de los estudiantes. "Comunidad" no solo clasificada de acuerdo a altos o bajos índices socioeconómicos, sino también según las fortalezas y talentos para respaldar a los estudiantes, a sus familias y escuelas. "Comunidad" significa todas aquellas personas que se interesan por la calidad de la educación, no solo aquellas familias con hijos en la escuela.

Los resultados del cuadro 1.3 deberían contribuir a corregir la percepción errónea y ampliamente generalizada de que cualquier práctica que involucre a las familias elevará los puntajes de los alumnos en las pruebas de desempeño. Si bien se puede apreciar que ciertas prácticas tienen mayores probabilidades de influir en las actitudes, la asistencia y la conducta de los estudiantes, hay otras que contribuyen sobre todo en las destrezas, resultados de las pruebas y otras metas de desempeño escolar.

Aunque las asociaciones se focalizan principalmente en los estudiantes, los distintos tipos de involucramiento también promueven diferentes resultados para los padres y docentes. Por ejemplo, de los padres no solo se espera liderazgo en la toma de decisiones, sino también más confianza en sus capacidades, mayor interacción con los niños en relación al currículo, y vínculos más fluidos con otros apoderados y con

la escuela. Los docentes, por su parte, deberían desarrollar mejores reuniones con los apoderados y establecer una comunicación más clara entre el hogar y la escuela, comprendiendo a las familias de los estudiantes y estableciendo conexiones productivas con la comunidad.

Los resultados que aparecen en el cuadro 1.3 han sido obtenidos a través de por lo menos un estudio de investigación y/o observados a medida que muchas escuelas llevaban a cabo su labor de alianzas. Los registros se presentan en términos positivos para resaltar los resultados que pueden obtenerse a través de prácticas bien diseñadas y bien implementadas. Sin embargo, debe entenderse que los resultados pueden ser negativos si las prácticas son mal diseñadas y excluyen a las familias o crean barreras para la comunicación y el intercambio. Es necesario investigar más a fondo los resultados de determinadas prácticas de alianzas en varias escuelas, en diferentes niveles de enseñanza y para diferentes poblaciones de estudiantes, familias y profesores. Será importante confirmar, ampliar o corregir la información de los resultados del cuadro 1.3 para que las escuelas puedan elegir de manera certera entre las prácticas que promueven varios tipos de involucramiento.

Los cuadros no pueden mostrar las conexiones que ocurren cuando una actividad promueve simultáneamente varios tipos de involucramiento. Por ejemplo, los voluntarios pueden organizar y poner en marcha una tienda para el intercambio de ropa (tipo 3), lo que le permite a los apoderados obtener uniformes escolares o ropa de niños sin costo (tipo 1), y las empresas comunitarias pueden ofrecer descuentos en uniformes comprados en la tienda de intercambio (tipo 6). Los padres que participan pueden ofrecerse como voluntarios para que la tienda de intercambio siga funcionando (tipos 1, 3, y 6).

Por otro lado, un programa de actividades después de clases puede ser dirigido por voluntarios de la comunidad, por apoderados voluntarios y por el Departamento Comunitario de Parques y Recreación, combinando de este modo los tipos 3 y 6. Una iniciativa extracurricular también sirve como actividad de tipo 1, porque ayuda a las familias a supervisar a sus hijos en un lugar seguro y con propósitos claros. El programa también puede modificar la forma en que se realizan las tareas y las interacciones entre padres e hijos que ocurren en el hogar relacionadas con las tareas (tipo 4). Es necesario investigar acerca de la combinación de los diferentes involucramientos en actividades complejas. Los profesionales deben tener en cuenta que diferentes prácticas pueden activar diferentes tipos de involucramiento.

Los cuadros también simplifican las influencias que producen resultados con el tiempo. Por ejemplo, el involucramiento de las familias con sus hijos en cuanto a la lectura en el hogar puede motivar más a los niños a leer y a prestar más atención

a la enseñanza de la lectura en la escuela. Esto, a su vez, puede contribuir a que los estudiantes mantengan o mejoren sus destrezas en lectura y sus calificaciones. Con el paso del tiempo, una buena enseñanza en lectura y el apoyo continuo por parte de los padres debería incrementar las destrezas y la confianza de los alumnos en sus propias capacidades y mejorar significativamente sus puntajes en las pruebas. El tiempo que transcurra entre una noche de lectura en familia u otras actividades de lectura y que los niños mejoren sus puntajes será variable, dependiendo de la calidad y la cantidad de actividades relacionadas con la lectura dentro y fuera de la escuela.

Estudios que utilizan datos longitudinales y un riguroso control estadístico en cuanto al origen social de los alumnos y sus influencias previas, arrojaron importantes beneficios en relación a la actitud de los estudiantes de secundaria, su conducta y calificaciones como resultado de varios tipos de involucramiento familiar desde la enseñanza intermedia hasta la secundaria (Lee, 1994; Simon, 2004). Sin embargo, los puntajes de las pruebas establecidas para el último año escolar, no se vieron mayormente afectados por las alianzas en el nivel secundario. En cambio, los puntajes de los alumnos de primaria en matemáticas mejoraron significativamente cuando sus profesores les asignaron tareas de matemáticas interactivas (Van Voorhis, en prensa; Epstein, 2005b). Incluso cuando se toman en cuenta los puntajes previos de dicha asignatura, los resultados en las pruebas estandarizadas de los estudiantes de primaria pueden verse influidos por un diseño efectivo de las tareas e interacciones con los padres. En el futuro, los estudios longitudinales de intervenciones prácticas en los diferentes niveles mejorarán nuestra comprensión de los complejos patrones de resultados que pueden surgir a partir de varias actividades asociativas (Epstein, 1991; Epstein y Dauber, 1995; Epstein y Sanders, 2000; Henderson y Mapp, 2007).

Los seis tipos de involucramiento orientan el desarrollo de un programa equilibrado e integral de asociaciones, incluyendo oportunidades para incorporar a las familias en la escuela, el hogar y la comunidad, con resultados potencialmente relevantes para los estudiantes, padres y profesores. Los beneficios dependerán del tipo de actividades que se desarrollen y de la calidad del diseño, de la implementación y el alcance.

Cuadro 1.3. Resultados esperados para los estudiantes, padres y profesores respecto de los seis tipos de involucramiento

RESULTADOS PARA LOS ESTUDIANTES					
Tipo 1 **Crianza**	Tipo 2 **Comunicación**	Tipo 3 **Voluntariado**	Tipo 4 **Aprendizaje en la casa**	Tipo 5 **Toma de decisiones**	Tipo 6 **Colaboración con la comunidad**
Conciencia de la supervisión familiar; respeto hacia los padres. Cualidades personales positivas, hábitos, creencias y valores enseñados por las familias. Equilibrio entre el tiempo dedicado a las tareas domésticas y a otras actividades. Buena asistencia o mejor asistencia. Conciencia de la importancia de la escuela.	Conciencia de los propios avances y de las acciones necesarias para mantener o mejorar las notas. Comprensión de las políticas escolares en relación a la conducta, asistencia y otros aspectos de la conducta escolar. Decisiones informadas acerca de los cursos y programas. Conciencia de su propio papel en las asociaciones, actuar como mensajero y comunicador.	Destrezas en la comunicación con los adultos. Mayor aprendizaje de destrezas a las que los tutores o voluntarios dedican atención. Conciencia de las habilidades, talentos, ocupaciones y contribuciones de los padres y otros voluntarios.	Mejores habilidades, destrezas y puntajes en las pruebas vinculadas a las tareas y al trabajo en el aula. Completar las tareas. Actitud positiva hacia el trabajo escolar. Concepción de los padres como más similares a los profesores y del hogar como más similar a la escuela. Autoconcepto de la habilidad como aprendiz.	Conciencia del papel de los padres en las decisiones escolares. Comprensión de que los derechos de los estudiantes están protegidos. Beneficios específicos vinculados a las políticas promulgadas por las organizaciones de apoderados y vividas por los estudiantes.	Mejores destrezas y talentos a través de experiencias curriculares y extracurriculares enriquecidas. Conciencia de las opciones de carrera para la educación y el trabajo futuros. Beneficios específicos relacionados con los programas, servicios, recursos y oportunidades que vinculan a los estudiantes con la comunidad.

RESULTADOS PARA LOS PADRES					
Confianza en las propias habilidades para criar y orientar, comprensión del desarrollo infantil y adolescente y de los cambios en las condiciones para el aprendizaje en el hogar a medida que los niños avanzan en la escuela.	Comprender los programas y políticas escolares. Monitoreo y conciencia de los progresos de los estudiantes. Responder en forma efectiva ante los problemas de los estudiantes.	Comprender el trabajo del profesor, sentimientos de mayor comodidad con la escuela y de la capacidad para continuar las actividades escolares en el hogar. Confianza en la capacidad para trabajar en la escuela y con los niños, o para dar los pasos para mejorar la propia educación.	Saber cómo apoyar, alentar y ayudar a los estudiantes en el hogar cada año. Intercambiar ideas acerca de la escuela, el trabajo en el aula y las tareas Comprender el programa pedagógico cada año y lo que están aprendiendo los niños en cada asignatura.	Contribuir con el diseño de políticas que inciden en la educación de los niños. Sentimiento de pertenencia a la escuela. Conciencia de las opiniones de los apoderados en las decisiones escolares.	Conocimiento y utilización de los recursos locales por parte de las familias y de los niños para mejorar las habilidades y talentos, o para acceder a los servicios necesarios. Interacciones con otras familias en actividades de la comunidad.

Conciencia de los desafíos que representa la crianza, tanto para sí mismo como para los demás. Sentimiento de ser respaldado por la escuela y otros padres.	Interacciones con los profesores y comunicaciones fluidas con la escuela y los profesores.	Conciencia de que las familias son acogidas y valoradas en la escuela. Mejores destrezas específicas para el trabajo voluntario.	Apreciación de las destrezas de los profesores. Conciencia del niño como aprendiz.	Experiencias compartidas y lazos con otras familias. Conocimiento de las políticas escolares, distritales y estatales.	Conciencia del papel de la escuela dentro de la comunidad, y de las contribuciones de la comunidad a la escuela.

RESULTADOS PARA LOS PROFESORES					
Comprender las historias y culturas de las familias, sus preocupaciones, objetivos, necesidades y la visión que tienen de sus hijos. Respeto por las fortalezas y los esfuerzos de las familias. Conocimiento de la diversidad estudiantil. Conocer las propias destrezas para compartir información acerca del desarrollo infantil.	Utilizar diferentes tipos de comunicaciones con las familias y conocer las propias habilidades para comunicarse claramente. Apreciar y utilizar las redes de apoderados para las comunicaciones. Conocer y comprender la visión de las familias acerca de los programas de sus hijos y sus progresos.	Disposición para involucrar a las familias de nuevas maneras, incluyendo a aquellos que no son voluntarios en la escuela. Conocimiento de los talentos de los apoderados y su interés por la escuela y los niños. Prestar más atención individual a los alumnos, con la colaboración de los voluntarios.	Mejorar el diseño de las tareas. Respetar el tiempo en familia. Reconocer el valor de todos los padres (separados, de doble ingreso y con menos educación) para motivar y reforzar el aprendizaje estudiantil. Satisfacción con el involucramiento y el apoyo de las familias.	Conciencia de las perspectivas de los apoderados en el diseño de las políticas y en las decisiones. Conciencia de que todas las familias tienen el mismo estatus al asumir roles de liderazgo o como representantes de un comité escolar.	Conciencia de los recursos de la comunidad para enriquecer el currículo y la pedagogía. Poseer destrezas y apertura para utilizar mentores, socios de negocios, voluntarios de la comunidad y otras personas para ayudar a los estudiantes y aumentar las prácticas docentes. Saber derivar a los niños y familias a los servicios pertinentes.

Equipos de acción para las alianzas

¿Quiénes trabajarán para crear comunidades escolares de cuidado basadas en los conceptos de las alianzas? ¿Cómo se realizará el trabajo necesario para incluir los seis tipos de involucramiento? Si bien un director de escuela o un docente puede actuar como líder y trabajar con algunas familias y grupos de la comunidad, una sola persona no puede crear un programa integral de larga duración que involucre a todas las familias a medida que sus hijos avanzan de un nivel a otro.

A partir del trabajo y los esfuerzos de muchos educadores y familias en cientos de escuelas y distritos, hemos aprendido que, junto con políticas claras y un fuerte apoyo del distrito y de los líderes estatales y directores de escuela, un equipo de acción para las alianzas (ATP) en cada escuela constituye una estructura esencial. Este equipo –un comité del consejo escolar o equipo para la mejora– está dedicado a optimizar los planes y las prácticas del involucramiento. Orienta el desarrollo de un programa de alianzas integral ligado a los objetivos de mejora para el éxito de los alumnos y, valiéndose del marco conceptual de los seis tipos de involucramiento, integra todas las conexiones entre la familia y la comunidad que se generan en la escuela para crear un plan y programa unificados.

Los ensayos y errores, junto con los esfuerzos e ideas de cientos de escuelas a lo largo del país, han contribuido a identificar cinco pasos esenciales que cualquier escuela puede adoptar para desarrollar alianzas más positivas entre la escuela, la familia y la comunidad.

Paso 1: Crear un equipo de acción para las alianzas

La estrategia de formar un equipo es una forma apropiada y efectiva para desarrollar alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad. El ATP debiera ser un "brazo activo" de un consejo escolar o de un equipo de mejora escolar, si existe en el establecimiento. Al mismo tiempo, asume la responsabilidad de evaluar las actuales prácticas de involucramiento familiar y comunitario, organizando opciones para nuevas alianzas, implementando algunas actividades seleccionadas, delegando el liderazgo para otras actividades, evaluando los siguientes pasos y continuando con la mejora y la coordinación de prácticas para los seis tipos de involucramiento. Aunque los miembros del ATP dirigen algunas de las actividades, cuentan con la ayuda de otros profesores, apoderados, estudiantes, administrativos y miembros de la comunidad que asumen un rol de liderazgo o de apoyo en las acciones planificadas.

El equipo de acción debería incluir a lo menos a dos o tres profesores de diferentes niveles, departamentos o especialidades; igual cantidad de apoderados de diferentes barrios o grupos culturales con hijos en distintos niveles; y, al menos, un directivo. Los equipos pueden incluir un miembro de la comunidad en general y, a nivel secundario, a dos estudiantes de cursos diferentes. Otros actores esenciales para la labor de las escuelas con las familias también pueden ser incluidos en este equipo, como, por ejemplo, un consejero escolar, un trabajador social, una enfermera, un psicólogo, un empleado de la cafetería, una secretaria o un guardia. La diversidad de los miembros es una forma de asegurar que el equipo planifique actividades que tomen en cuenta

las variadas necesidades, intereses y talentos de los profesores y apoderados, de la escuela y los estudiantes.

El líder (o, mejor aún, los copresidentes) del equipo de acción deberán ser miembros que se hayan ganado el respeto de sus pares, que tengan buenas destrezas comunicacionales y una comprensión acabada del enfoque de las asociaciones. Por lo menos uno de los miembros del equipo de acción deberá también ser parte del consejo escolar, del equipo de mejora escolar o de otro órgano consultivo.

Los miembros del equipo pueden actuar como líderes de subcomités organizados para implementar actividades de involucramiento familiar y comunitario dirigidos a alcanzar objetivos específicos de mejora escolar (en la lectura, en las matemáticas, en el clima escolar en pos de las asociaciones) o para los seis tipos de involucramiento. Un equipo formado por entre seis y doce personas asegura que las responsabilidades de liderazgo puedan ser compartidas y delegadas para que una sola persona no esté sobrecargada con todas las actividades. El trabajo del equipo de acción también asegura que los planes para las asociaciones no se vean interrumpidos en caso de que los miembros se trasladen a otra escuela o asuman otro puesto. De hecho, ellos pueden ejercer sus funciones durante un periodo renovable de dos o tres años, pudiéndose reemplazar a quienes dejen la escuela. Las escuelas grandes o pequeñas que utilizan este proceso pueden crear otras variaciones en las asignaciones y actividades valiéndose de este proceso.

Durante la primera fase de nuestro trabajo de terreno en 1987, los proyectos eran liderados por "directores de proyecto" –generalmente profesores– y se focalizaban en un tipo de involucramiento a la vez. Hay escuelas que desarrollaron buenas asociaciones a lo largo de varios años, pero otras fracasaron al trasladarse el director del proyecto o debido a un cambio de director o a una excesiva amplitud del proyecto que imposibilitaba que pudiera ser manejado por una sola persona. Otras escuelas recibieron orientación para promover un enfoque de equipo que permitiera trabajar simultáneamente en diversos tipos de involucramiento y para focalizarse en actividades que crearan un clima de asociaciones y que a la vez ayudaran a los estudiantes a alcanzar resultados relevantes en el aprendizaje y la conducta. Estas escuelas demostraron que el enfoque de equipo era la estructura más apropiada para un programa robusto y sostenible. En la actualidad, el enfoque que orienta todo nuestro trabajo de investigación y desarrollo en la enseñanza primaria, media y secundaria, es el enfoque de equipo.

Paso 2: Obtener financiamiento y otros tipos de apoyo

Se requiere un presupuesto modesto para orientar y apoyar las actividades planificadas por el equipo de acción para las asociaciones de cada escuela. También es necesario disponer de fondos para los líderes distritales de las asociaciones que ayudarán a cada escuela con sus planes y programas de involucramiento familiar y comunitario. Se requieren asimismo inversiones a nivel estatal para el liderazgo de las asociaciones.

Los fondos para las escuelas, distritos y estados pueden provenir de diferentes fuentes: programas federales, estatales y locales que exigen, solicitan o apoyan el involucramiento familiar, incluyendo el Título I y otras fuentes de financiación "condicionadas". A nivel distrital, se requieren fondos para financiar los salarios de un director y de facilitadores que ayudan a todas las escuelas a desarrollar sus programas de asociaciones, y para los costos del programa (es decir, talleres de capacitación para el personal que participa en las asociaciones entre las escuelas, las familias y la comunidad; apoderados que cumplen funciones de coordinación o enlace y que puedan ejercer como presidente o copresidentes del equipo de acción; actividades escolares para los planes de acción anuales para las asociaciones). Adicionalmente, los planes y actividades de los equipo de acción para las asociaciones en las escuelas también pueden financiarse a través de asociaciones locales entre las escuelas y empresas del lugar, fondos discrecionales de la escuela y actividades para reunir fondos dirigidos a los programas de alianzas.

Información reciente señala que los ATP de las escuelas necesitan al menos 2.500 dólares por año para cubrir la puesta en marcha de un plan de acción estándar.

El ATP también deberá contar con el tiempo y el respaldo social necesarios para realizar su trabajo. Para ello, se requiere el apoyo explícito del director y de los líderes distritales para capacitar al equipo, reuniones para planificar y evaluar las actividades, y tiempo para realizar las actividades del plan anual. Durante el verano también se pueden planificar nuevos enfoques y proyectos para el inicio del nuevo año escolar.

Paso 3: Identificar puntos de partida

La mayoría de las escuelas cuentan con profesores y administrativos que ocasionalmente realizan prácticas de alianzas con algunas familias. ¿Cómo pueden organizarse y extenderse las buenas prácticas para que todos los profesores en todos los niveles escolares informen e involucren a todas las familias para respaldar el aprendizaje estudiantil y el éxito en la escuela? ¿Cómo lograr que algunas actividades a nivel de toda la escuela construyan un sentido de comunidad entre los estudiantes y las familias?

El ATP trabaja para sistematizar y mejorar los patrones de involucramiento que por lo general surgen en forma fortuita. Comienza, antes que todo, recabando información sobre las prácticas de alianzas que ya existen en la escuela, junto con las opiniones, experiencias y deseos de los profesores, apoderados, administrativos y estudiantes. Existen también otras formas de identificar los puntos de partida, dependiendo de los recursos, el tiempo y los talentos disponibles. Por ejemplo, el equipo de acción puede utilizar cuestionarios formales (Epstein y Salinas, 1993; Epstein, Connors, y Salinas, 1993; Sheldon y Epstein, 2007) o entrevistas telefónicas para encuestar a los profesores, directivos, apoderados y estudiantes, siempre y cuando se disponga de los fondos y expertos para procesar, analizar e informar acerca de los resultados de los datos de la encuesta. Alternativamente, el ATP puede organizar un panel de profesores, apoderados y estudiantes para que hablen en una reunión de padres y apoderados en la que se discutan los objetivos y las actividades deseadas para mejorar el involucramiento familiar y comunitario. Se pueden organizar reuniones estructuradas en una serie de desayunos del director con grupos representativos de profesores, padres, estudiantes y otros. También se puede utilizar una muestra aleatoria de números telefónicos para recoger sugerencias y reacciones u organizar grupos de discusión formales para recoger ideas acerca de las asociaciones entre las escuelas, las familias y la comunidad en la escuela.

¿Cuáles son las preguntas que habrá que formular para examinar las prácticas actuales y planificar los pasos siguientes? Independientemente de cómo se recabe la información, las siguientes temáticas deberían formar parte de cualquier proceso de recopilación de datos:

- ***Fortalezas actuales.*** ¿Qué prácticas de asociaciones entre la escuela, las familias y las comunidades están funcionando bien en este momento para toda la escuela, para cada profesor y para niveles específicos? ¿Para qué tipos de involucramiento? ¿Cuáles son los objetivos que se deben alcanzar para que los estudiantiles tengan éxito?
- ***Cambios necesarios.*** Idealmente, ¿cómo queremos que funcionen las alianzas entre la escuela, las familias y las comunidades en un plazo de tres años? ¿Cuáles son las prácticas actuales que deberían prevalecer y cuáles se deberían cambiar? Para alcanzar los objetivos escolares, ¿cuáles son las nuevas prácticas que habría que implementar para cada uno de los principales tipos de involucramiento?
- ***Expectativas.*** ¿Qué esperan los profesores de las familias? ¿Qué esperan las familias de los profesores y otros miembros del equipo educativo? ¿Qué esperan los alumnos que hagan sus padres para ayudarlos a planificar la vida escolar? ¿Qué

esperan los estudiantes que hagan sus profesores para mantener a sus familias informadas e involucradas?

- ***Sentido de comunidad.*** ¿Qué familias están involucradas actualmente y cuáles todavía no están comprometidas con la escuela y la educación de sus hijos? ¿Cuáles son las familias a las que es difícil llegar? ¿Qué se podría hacer para comunicarse con estas familias e involucrarlas? ¿Están coordinadas las actuales prácticas de alianzas para integrar a todas las familias como comunidad escolar? ¿O están las familias cuyos niños reciben servicios especiales (por ejemplo, educación especial, educación bilingüe) separadas de otras familias?
- ***Vínculos con las metas.*** ¿Cuáles son los logros de los alumnos en relación a las mediciones del rendimiento académico, incluidos los puntajes en las pruebas y las calificaciones? ¿En relación a las mediciones de las actitudes y la asistencia? ¿En relación a otros indicadores de éxito? ¿Cómo podrían las conexiones entre las familias y la comunidad ayudar a las escuelas para que más niños alcancen objetivos más altos y sean más exitosos? ¿Cuáles son las prácticas de alianzas entre la escuela, las familias y las comunidades que podrían contribuir a alcanzar determinados objetivos?

Paso 4: Desarrollar un plan de acción anual

Habiendo obtenido información acerca de los puntos de partida de una escuela y una comprensión de los objetivos e ideas para crear asociaciones recogidos entre los profesores, directivos, apoderados y estudiantes, el equipo de acción para las asociaciones desarrollará un plan de acción anual detallado Este plan incluye un conjunto de metas u objetivos, resultados deseados, mediciones para evaluar los resultados, actividades específicas de involucramiento que serán implementadas, mejoradas, o mantenidas cada año; plazos; tipos de involucramiento; acciones necesarias para preparar la actividad; personas responsables de las actividades y personas que contribuirán a implementarlas; fondos o recursos necesarios; y otros detalles importantes.

El plan de acción anual deberá compartirse con el consejo escolar o con el equipo para la mejora escolar, el centro de padres, madres y/o apoderados, los profesores y, de la manera en que lo determine, con los apoderados y estudiantes. Las enmiendas y las adiciones de los diferentes grupos contribuyen a diseñar un plan final para las asociaciones durante el año escolar.

Si el ATP logra mejorar paulatinamente el involucramiento de la familia y de la comunidad en relación con cada una de las metas académicas y conductuales establecidas

en el plan de acción anual, la calidad de las asociaciones y el éxito estudiantil se enriquecerán en forma permanente. Si el equipo avanza un paso cada año para mejorar los seis tipos de involucramiento, habrá avanzado 18 pasos en tres años para mejorar el clima escolar para las asociaciones. Los planes y acciones efectivos se traducen en un programa de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad más abarcador, coordinado y orientado a las metas.

En suma, el equipo de acción para las alianzas familias-escuelas-comunidad, junto con el aporte de otras personas, diseñará un plan anual detallado que incluya los siguientes elementos:

- ***Detalles.*** ¿Qué se hará cada año para implementar actividades que involucren a las familias y que estén vinculadas con objetivos específicos para el éxito estudiantil? ¿Qué actividades se diseñarán para los seis tipos de involucramiento? ¿Cómo contribuirán estas actividades a crear un clima escolar acogedor para todos los estudiantes y sus familias? ¿Qué se hará específicamente durante los próximos años para mejorar el involucramiento de las familias y de la comunidad?
- ***Responsabilidades.*** ¿Quién será responsable de desarrollar e implementar las prácticas de alianzas contenidas en el plan de acción anual para las asociaciones? ¿Será necesario formar al personal o entregarles algún otro tipo de orientación para planificar e implementar las actividades? ¿Cómo se respaldará a los profesores, directivos, apoderados y estudiantes? ¿Cómo obtendrán reconocimiento por su trabajo? ¿Qué papel desempeñarán los líderes distritales para las alianzas u otras personas para ayudar al equipo de acción escolar con las actividades?
- ***Costos.*** ¿Qué costos están asociados con la implementación de las actividades planificadas? ¿De qué fuentes provendrán los fondos? ¿Será necesario recurrir a pequeñas subvenciones u otros presupuestos especiales? ¿Qué fondos y contribuciones en especie se requieren para mantener y mejorar las actividades de un año a otro?
- ***Evaluación.*** ¿Qué tan bien implementadas están las actividades? ¿Cuáles son los efectos de cada actividad en el clima escolar y/o en los estudiantes, los profesores y las familias? ¿Qué indicadores se utilizarán para evaluar la calidad de la implementación y los resultados?

Paso 5: Continuar planificando, evaluando y mejorando los programas

El ATP debe programar una presentación anual y una celebración de los avances en la escuela para que todos los profesores, las familias y los estudiantes estén informados acerca del trabajo realizado cada año en pos de las asociaciones. Alternativamente,

un coordinador del distrito para las asociaciones entre las escuelas, las familias y las comunidades puede organizar una conferencia a mitad de año o al finalizar el año para todas las escuelas del distrito. Durante las reuniones anuales del distrito, los ATP de las escuelas pueden mostrar y compartir sus logros y mejores prácticas para involucrar a las familias y a la comunidad para así optimizar las actitudes, las conductas y el desempeño de los alumnos en materias específicas. Los paneles pueden analizar algunos de los desafíos más importantes y las soluciones para llegar a todas las familias, compartir ideas en relación a los seis tipos de involucramiento y recoger sugerencias para mejorar los programas durante el siguiente año escolar.

En breve, los equipos de acción analizan las siguientes preguntas: ¿Qué harán los equipos de acción para que aumente el número de familias asociadas con la escuela en aras de la educación de sus hijos durante el siguiente año escolar? ¿Qué oportunidades se generarán para que los profesores, los apoderados y los estudiantes puedan reunirse con cada profesor, con los diferentes niveles o como escuela para respaldar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes? ¿Cómo evaluará el equipo de acción el programa de asociaciones de la escuela para seguir mejorando los resultados de los estudiantes?

Cada año, el ATP desarrolla un nuevo plan anual perfeccionado para el periodo siguiente. El equipo de acción comparte sus planes y recoge ideas para que los educadores, las familias, los estudiantes y la comunidad estén al tanto de los avances, los nuevos planes y de cómo pueden contribuir.

Características de los programas exitosos

Cientos de escuelas han seguido estos pasos a lo largo de los años. Las experiencias de estas escuelas nos han permitido identificar algunas propiedades importantes de los programas exitosos para las asociaciones.

Progreso incremental

El progreso de las asociaciones es incremental, incluyendo cada año a más familias en formas que benefician a un número mayor de estudiantes. Al igual que los programas de lectura, matemáticas, evaluación o deportes, toma tiempo desarrollar programas para las alianzas y estos deben ser revisados, evaluados y perfeccionados de manera periódica. Las escuelas y los distritos en nuestros proyectos han demostrado que se pueden lograr algunos avances en forma inmediata, pero en general se requieren tres años para demostrar que un programa para las asociaciones es un componente "permanente" de una escuela o de una organización distrital.

Desarrollar un programa de excelencia para las asociaciones constituye un proceso, no un acontecimiento aislado. Es poco probable que los profesores, las familias, los estudiantes y los grupos comunitarios participen todos desde el comienzo. No todas las actividades que se implementen la primera vez lograrán comprometer a todas las familias. Pero con una buena planificación e implementación, actividades bien diseñadas, evaluaciones cuidadosas y mejoras pertinentes, más y más familias y profesores pueden aprender a trabajar en forma conjunta en beneficio de los niños cuyo cuidado comparten.

No obstante, no todos los estudiantes mejoran sus actitudes o su desempeño en forma inmediata cuando sus familias se involucran en su educación. Después de todo, el aprendizaje depende sobre todo de un buen currículo, una pedagogía apropiada y de los intereses, trabajo y compromiso de los propios estudiantes. Sin embargo, con un programa para las asociaciones bien implementado, más estudiantes reciben el respaldo de sus familias y tanto la motivación como el esfuerzo en el trabajo escolar son mayores.

- **Conexiones con la reforma curricular y pedagógica**

Un programa para las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad enfocado en el aprendizaje y la formación de los niños es un componente esencial de la reforma curricular y pedagógica. Por ejemplo, ayudar a las familias a comprender, monitorear e interactuar con los estudiantes acerca de las tareas es una extensión de la instrucción en el aula. Los voluntarios que refuerzan y fortalecen las destrezas de los estudiantes, sus talentos e intereses, amplían el aprendizaje en el aula. Mejorar el contenido y la orientación de las entrevistas entre padres, profesores y estudiantes y las actividades para fijar metas constituyen aspectos importantes de la reforma curricular; el respaldo familiar y los conocimientos sobre el desarrollo infantil y adolescente y el currículo son necesarios para ayudar a los estudiantes como aprendices. Todas estas actividades –intervenciones para ayudar con las tareas, voluntarios y tutores vinculados con el aprendizaje estudiantil, el rediseño de las entrevistas entre los padres, profesores y estudiantes, y actividades similares– son parte de la reforma curricular y pedagógica y deben contar con el respaldo financiero federal, estatal y local destinado a la mejora escolar.

Una nueva dirección importante para los programas que promueven las alianzas es conectar el involucramiento de las familias y de la comunidad directamente con el plan para la mejora escolar. Esto se logra focalizando la participación de las familias y de la comunidad en objetivos curriculares y pedagógicos específicos para el aprendizaje estudiantil y alineando el plan anual de acción para las asociaciones con el plan anual de mejoramiento escolar. Con la introducción de estos cambios organizacionales, las

asociaciones pasan de ser actividades periféricas y no planificadas para los padres a transformarse en componentes oficiales de un programa escolar para el aprendizaje y la formación estudiantil.

- **Redefinir la formación docente y el liderazgo compartido**

El enfoque de un equipo de acción para las alianzas modifica la definición del término "formación docente", porque los profesores, los directivos, los apoderados y otros socios son capacitados en forma conjunta, como equipo, para desarrollar, implementar, evaluar y seguir perfeccionando las prácticas de alianzas. El desarrollo de un equipo de acción para las alianzas que funciona correctamente no es producto de una "dosis" de formación; surge de un largo proceso para desarrollar y ampliar los talentos y las capacidades de los educadores y apoderados para organizar y manejar alianzas efectivas. Los profesores, los directivos, los padres y otros miembros del equipo de acción para las alianzas deben recibir capacitación para transformarse en expertos en el tema dentro de su escuela. Sobre la base de esta definición, el desarrollo del programa puede financiarse mediante varios aportes federales, estatales y locales destinados al desarrollo profesional para el mejoramiento escolar.

Un programa de involucramiento familiar y comunitario efectivo también conlleva una ampliación de la definición de "liderazgo compartido", un concepto clave en la gestión de la educación. Generalmente, el término implica que los docentes comparten el liderazgo con los directores y con especialistas en la mejora de la organización escolar, del currículo y la pedagogía. En los programas de alianzas efectivos, el liderazgo compartido significa que todos los miembros que integran el equipo de profesores, directivos, apoderados y socios de la comunidad asumen la responsabilidad de desarrollar, implementar, evaluar y mejorar en forma permanente los planes y prácticas de involucramiento familiar y de la comunidad.

Si los docentes llegaran a sus cargos preparados para trabajar productivamente con las familias y las comunidades, sería más fácil desarrollar programas de alianzas de excelencia en todos los distritos y escuelas. Se requiere de una educación y formación previas del personal docente, de estudios permanentes y de programas avanzados que definan el trabajo profesional en términos de las asociaciones. En la actualidad, la mayoría de los docentes, rectores, consejeros y líderes distritales ingresan a sus profesiones sin un conocimiento de los entornos familiares, de los conceptos de cuidado, del marco conceptual de los seis tipos de involucramiento o del desarrollo de un programa para las asociaciones. En consecuencia, la mayoría de los rectores y líderes distritales no están preparados para orientar a los equipos escolares en la creación, la evaluación y mantención de programas efectivos para las alianzas.

Las escuelas, universidades y departamentos de educación que preparan a los futuros docentes, directivos y otras personas que trabajan con los niños y sus familias deben identificar en qué parte del currículo se les pide a los estudiantes que estudien y aprendan la teoría, la investigación, las políticas y conceptos prácticos para las alianzas, o dónde deberían incluirse estos temas para prepararlos mejor a enfrentar sus responsabilidades profesionales una vez que se gradúen (Chavkin y Williams, 1988; Epstein, 2001; Epstein y Sheldon, 2006; Hinz, Clark y Nathan, 1992; Christenson y Conoley, 1992; Swap, 1993).

Inclusive con una mejor educación y formación previas, el equipo de acción para las alianzas en cada escuela y otros educadores en práctica deben recibir cursos de preparación y capacitación específicos para que los programas dirigidos a las alianzas estén diseñados para responder a las necesidades y objetivos de los profesores, las familias y los estudiantes de la escuela. El marco conceptual y los lineamientos de este capítulo pueden ser utilizados por los educadores para organizar programas de formación profesional continuos en pos de las alianzas, escuela por escuela.

El meollo del cuidado

Años atrás, una escuela de Baltimore bautizó su programa para las alianzas con el nombre *Me Importa*. Con el mismo nombre, creó un club de apoderados que promovía el liderazgo y la solidaridad entre las familias, un boletín y muchos otros eventos. Otras escuelas también bautizaron sus programas con nombres positivos y atractivos para indicar que las familias, los estudiantes, los profesores y los socios de la comunidad estaban creando relaciones y realizando acciones para ayudar a todos los estudiantes a alcanzar el éxito.

Resulta interesante que los sinónimos de la palabra "cuidar" corresponden a los seis tipos de involucramiento:

Tipo 1. **Crianza:** ***Apoyar, nutrir, querer y criar a los niños***

Tipo 2. **Comunicación:** ***Relacionarse, revisar y supervisar***

Tipo 3. **Voluntariado:** ***Supervisar y respaldar***

Tipo 4. **Aprendizaje en casa:** ***Gestionar, otorgar reconocimiento y recompensar***

Tipo 5. **Toma de decisiones:** ***Contribuir, considerar y juzgar***

Tipo 6. **Colaboración con la comunidad:** ***Compartir y dar***

Inherentes a los seis tipos de involucramiento hay dos sinónimos que definen el cuidado: la confianza y el respeto. Por supuesto, los diferentes significados están interconectados. Si los seis tipos de involucramiento están adecuadamente insertos

en un programa escolar para las asociaciones, todas estas conductas de cuidado podrán ser activadas para contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños.

Resumen: ¿Campo de batalla o tierra segura?

A pesar de los avances que se han registrado durante los últimos años, todavía hay muchas escuelas donde los educadores desconocen o no entienden a las familias de sus estudiantes. Hay todavía demasiadas familias que no entienden las escuelas de sus hijos y demasiadas comunidades que no entienden o no le brindan respaldo a sus escuelas, familias o estudiantes. Todavía son demasiados los distritos y estados que carecen de las políticas, departamentos, liderazgo, equipo y apoyo fiscal necesarios para ayudar a todas las escuelas a desarrollar programas continuos y de excelencia para las asociaciones.

Se requieren inversiones relativamente modestas para respaldar a los líderes distritales que trabajan en pos de las asociaciones y el trabajo del equipo escolar de acción para las alianzas. Sin embargo, esas inversiones generan importantes beneficios para todas las escuelas, los profesores, las familias y los estudiantes. Los educadores que han abierto el camino para desarrollar programas basados en la investigación con los componentes necesarios constituyen la mejor evidencia de que se pueden crear proyectos similares en cualquier estado, distrito o escuela.

Hay dos concepciones radicalmente opuestas para involucrar a las familias con la escuela y la educación de sus hijos. Uno de estos enfoques privilegia el conflicto y concibe a la escuela como un campo de batalla. Las condiciones y relaciones en un entorno de este tipo promueven las luchas de poder y la falta de armonía. El otro enfoque privilegia las asociaciones y concibe a la escuela como tierra segura. Las condiciones y relaciones en este tipo de entorno invitan al respeto mutuo, al liderazgo compartido en las asociaciones y canalizan las energías hacia actividades que promueven el aprendizaje estudiantil y el desarrollo. A pesar de los conflictos que puedan surgir, es necesario que la paz vuelva a reinar y los socios en la educación de los niños deben trabajar en forma conjunta.

Siguientes desafíos: fortalecer las alianzas

El trabajo colaborativo y el intercambio entre los investigadores, los líderes de las políticas, los educadores, los padres y los socios de la comunidad dan cuenta de los avances que se han logrado durante las dos últimas décadas para comprender y desarrollar asociaciones entre la escuela, las familias y la comunidad. Se requerirán colaboraciones similares para el progreso futuro en esta y otras áreas de la reforma escolar.

Para promover estos enfoques creamos la Red Nacional de Asociaciones de Escuelas (NNPS, por sus iniciales en inglés) en la Universidad Johns Hopkins, en 1996. La NNPS le entrega a las escuelas, al distrito, al estado y a otros líderes educativos las herramientas basadas en la investigación y los lineamientos para que las escuelas de enseñanza primaria, intermedia y secundaria planifiquen, implementen y mantengan programas para las asociaciones entre la escuela, las familias y la comunidad que sean holísticos y orientados a las metas.

Con los esfuerzos de varios colegas, muchos de los cuales son coautores de este manual, la NNPS ha logrado alentar y orientar a los educadores, apoderados y a otros líderes de la comunidad para que fortalezcan los programas de involucramiento familiar y comunitario.

Las escuelas, los distritos y los estados que han adoptado el enfoque de las alianzas han trabajado arduamente para poner en práctica las recomendaciones formuladas en este capítulo, adaptándolas a su realidad. La implementación incluye aplicar la teoría de las esferas de influencia superpuestas, el enfoque de los seis tipos de involucramiento y el enfoque del equipo para la acción. Los avances sistémicos incluyen a los líderes distritales que ayudan a todas las escuelas a trabajar en equipo y a desarrollar y mantener programas para las alianzas. Los investigadores y el personal de la NNPS de la Universidad Johns Hopkins difunden información, lineamientos y boletines; ofrecen apoyo a través del correo electrónico y su sitio web; organizan conferencias anuales, y realizan talleres para que los coordinadores estatales y distritales y los líderes escolares aprendan nuevas estrategias y compartan las ideas exitosas. Los miembros de la NNPS comparten las mejores experiencias en la colección anual titulada Prácticas Prometedoras para las Alianzas (Maushard et al., 2007). Con una sólida base de investigación, la NNPS orienta a los líderes estatales y distritales, a los educadores y apoderados para que reconozcan su interés común en los niños cuyo cuidado comparten, y para que trabajen en forma conjunta para fortalecer los programas de involucramiento familiar y comunitario que contribuyen al éxito de los estudiantes.

Nota

Este artículo se publicó originalmente en *Phi Delta Kappan,* 1995, 76(9), 701-712. La nueva versión ha sido actualizada y enriquecida con los aportes de investigaciones recientes y la experiencia de haber trabajado con más de mil escuelas, 150 distritos y varios estados y organizaciones de la Red Nacional de las Asociaciones de Escuelas de la Universidad Johns Hopkins. Refiérase a la sección sobre historias de éxito en el sitio web de la NNPS, en *www.partnershpischools.org*

Bibliografía

Baker, D. P., & D. L. Stevenson (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*, 156-166.

Bauch, P. A. (1988). Is parent involvement different in private schools? *Educational Horizons, 66*, 78-82.

Becker, H. J., & J. L. Epstein (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal, 83*, 85-102.

Booth, A., & J. F. Dunn (Eds.) (1996). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Boykin, A. W. (1994). Harvesting culture and talent: African American children and educational reform. In R. Rossi (Ed.), *Schools and students at risk* (pp. 116-139). NY: Teachers College Press.

Burch, P., & A. Palanki (1994). Action research on family-school-community partnerships. *Journal of Emotional and Behavioral Problems, 1*(4), 16-19.

Chavkin, N., & D. Williams (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons, 66*, 87-89.

Christenson, S. L., & J. C. Conoley (Eds.) (1992). *Home-school collaboration: Enhancing children's academic competence.* Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.

Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor Black children succeed or fail.* Chicago: University of Chicago Press.

Connors, L. J., & J. L. Epstein (1994). *Taking stock: The views of teachers, parents, and students on school, family, and community partnerships in high schools* (Center Report 25). Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

Dauber, S. L., & J. L. Epstein (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.

Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan, 72*, 376-382.

_____ (1993). A more distant mirror: Progress report on a cross-national project to study family-school-community partnerships. *Equity and Choice, 19*(1), 41-46.

Dornbusch, S. M., & P. L. Ritter (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons, 66*, 75-77.

Dryfoos, J., & S. Maguire (2002). *Inside full-service community schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Eccles, J. S., & R. D. Harold (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal, 86*, 277-294.

_____ (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). NY: DeGruyter.

_____ (1990). Single parents and the schools: Effects of marital status on parent and teacher interactions. In M. Hallinan (Ed.), *Change in societal institutions* (pp. 91-121). NY: Plenum.

_____ (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich CT: JAI Press.

_____ (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th edition, pp. 1139-1151). NY: MacMillan.

_____ (1994). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In C. L. Fagnano, & B. Z. Werber (Eds.), *School, family and community interaction: A view from the firing lines* (pp. 39-52). Boulder CO: Westview Press.

_____ (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*, 701-712.

_____ (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Familyschool links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

_____ (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.

_____ (2005a). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education, 78*(2), 179-182.

_____ (2005b). Results of the Partnership Schools-CSR model for student achievement over three years. *Elementary School Journal, 106*, 151-170.

_____ (2005c). School, family, and community partnerships in the middle grades. In T. O. Erb (Ed.), *This We Believe in action: Implementing successful middle level schools* (pp. 77-96). Westerville. OH: National Middle School Association.

_____ (2007). Research meets policy and practice: How are school districts addressing NCLB requirements for parental involvement? In A. R. Sadovnik, J. O'Day, G. Bohrnstedt, & K. Borman (Eds.), *No Child Left Behind and the reduction of the achievement gap: Sociological perspectives on federal educational policy* (pp. 267-279). NY: Routledge.

Epstein, J. L., & L. J. Connors (1994). *Trust fund: School, family, and community partnerships in high schools* (Center Report 24). Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

Epstein, J. L., L. J. Connors, & K. C. Salinas (1993). *High school and family partnerships: Surveys and summaries (Questionnaires for teachers, parents, and students).* Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.

Epstein, J. L., & S. L. Dauber (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal, 91*, 289-303.

Epstein, J. L., & S. L. Dauber (1995). Effects on students of an interdisciplinary program linking social studies, art, and family volunteers in the middle grades. *Journal of Early Adolescence, 15*, 237-266.

Epstein, J. L., S. C. Herrick, & L. Coates (1996). Effects of summer home learning packets on student achievement in language arts in the middle grades. *School Effectiveness and School Improvement*, *7*(3), 93-120.

Epstein, J. L., & S. Lee (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research and practice* (pp. 108-154). Thousand Oaks, CA: Sage.

Epstein, J. L., & K. C. Salinas (1993). *School and family partnerships: Surveys and summaries*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.

Epstein, J. L., & M. G. Sanders (2000). School, family, and community connections: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). NY: Plenum Press.

Epstein, J. L., & M. G. Sanders (2002). Family, school, and community partnerships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Epstein J. L., & S. B. Sheldon (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad, & R. Serlin (Eds.), *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Henderson, A., & K. L. Mapp (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Henderson, A. T., K. L. Mapp, V. R. Johnson, & D. Davies (2007). *Beyond the bake sale.* NY: The New Press.

Hinz, L., J. Clarke, & J. Nathan (1992). *A survey of parent involvement course offerings in Minnesota's undergraduate preparation programs.* Minneapolis: University of Minnesota, Humphrey Institute of Public Affairs, Center for School Change.

Lareau, A. (1989). Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Philadelphia: Falmer.

Lee, S. (1994). Family-school connections and students' education: Continuity and change of family involvement from the middle grades to high school. Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University.

Lewis, C. C., E. Schaps, & M. Watson (1995). Beyond the pendulum: Creating challenging and caring schools. *Phi Delta Kappan*, *76*, 547-554.

Lloyd, G. (1996). Research and practical application for school, family, and community partnerships. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 255-264). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Maushard, M., C. S. Martin, D. J. Hutchins, M. D. Greenfeld, B. G. Thomas, A. Fournier, & G. Pickett (2007). *Promising partnership practices 2007.* Baltimore: Johns Hopkins University Center on School, Family, and Community Partnerships. (See annual collections of practices at *www.partnershipschools.org* in the section Success Stories).

Sanders, M. G. (2005). *Building school-community partnerships: Collaborating for student success.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Scott-Jones, D. (1995). Activities in the home that support school learning in the middle grades. In B. Rutherford (Ed.), *Creating family/school partnerships* (pp. 161-181). Columbus, OH: National Middle School Association.

Sheldon, S. B. (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *Elementary School Journal, 106*, 171-187.

_____ (2007a). Getting families involved with NCLB: Factors affecting schools' enactment of federal policy. In A. R. Sadovnik, J. O'Day, G. Bohrnstedt, & K. Borman (Eds.), *No Child Left Behind and reducing the achievement gap: Sociological perspectives on federal educational policy* (pp. 281-294). NY: Routledge.

_____ (2007b). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research, 100*, 267-275.

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein (2007). *Parent and Student Surveys on Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.

Sheldon, S. B., & V. L. Van Voorhis (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 125-148.

Simon, Beth S. (2004). High School Outreach and Family Involvement. *Social Psychology of Education, 7*: 185-209.

Swap, S. M. (1993). Developing home-school partnerships: From concepts to practice. NY: Teachers College Press.

Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *Journal of Educational Research, 96*, 323-338.

_____ (Forthcoming). Longitudinal effects of family involvement with students on math homework.

Van Voorhis, F. L., & S. B. Sheldon (2004). Principals' roles in the development of U.S. programs of school, family, and community partnerships. *International Journal of Educational Research, 41*(1), 55-70.

Otras referencias a estudios sobre los efectos en los estudiantes del involucramiento de la familia y la comunidad en la educación primaria de los niños

Blevins-Knabe, B. (2008). Fostering early numeracy at home. In *Encyclopedia of language and literacy development*. Retrieved from *http://www. literacyencyclopedia.ca.*

Dickinson, O. K., & P. O. Tabors (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore: Paul H. Brookes (Summary in *Young Children*. March 2002, pp. 10-18).

Faires, J., W. D. Nichols, & R. J. Rickelman (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, *21*, 195-215.

Fantuzzi, J., C. McWayne, M. A. Perry, & S. Childs (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*, 467-480.

Lonigan, C. J., & G. J. Whitehurst (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds, *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.

Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review, 28*, 395-412.

McWayne, C. M., R. Campos, & M. Owsianik (2008). Multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology, 46*, 551-573.

Powell, D. R., S.-H. Son, N. File, & R. R. San Juan (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school prekindergarten. *Journal of School Psychology, 48*, 269-292.

Reynolds, A. J., J. A. Temple, D. L. Robertson, & E. A. Mann (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *24*, 267-303.

Scarborough, H. S., & W. Dobrick (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.

Sénéchal, M., & L. Young (2008). The effect of family literacy intervention on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 78*, 880-907.

Sheldon, S. B. (2009). Improving Student Outcomes with School, Family, and Community Partnerships: A Research Review. Chapter 1.3 (pp. 40-56). In J. L. Epstein et al. (2009).

Waanders, C., J. L. Mendez, & J. T. Downer (2007). Parent characteristics, economic stress, and neighborhood context as predictors of parents involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology, 45*, 619-636.

CAPÍTULO 2

Ideas para la investigación sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad

Joyce L. Epstein y Steven B. Sheldon

Es un hecho comprobado que los niños aprenden y crecen en el hogar, la escuela y la comunidad. Para bien o para mal, las personas que integran estos tres contextos inciden en el aprendizaje y la formación desde la temprana infancia hasta el final de los estudios escolares y también después. Por lo general, los investigadores que solo se abocan al estudio de las escuelas o de las familias descuidan este importante hecho. A su vez, algunos educadores solo se centran en el currículo escolar, la pedagogía o la evaluación, sin prestar atención a las familias y las comunidades de los estudiantes, olvidando que ellos son también niños, amigos y vecinos.

La investigación y las prácticas ejemplares revelan con creciente fuerza la imposibilidad de separar los intereses e influencias de los educadores, los padres y otros agentes educativos del rendimiento y la conducta de los estudiantes. Si bien no se puede desconocer la complejidad de estudiar más de un entorno a la vez, resulta crítico que los investigadores reconozcan los efectos simultáneos y acumulativos del hogar, la escuela y la comunidad en la formación de los estudiantes. Por ello, es imperativo que pensemos en forma innovadora para abordar las investigaciones sobre la interrelación entre estos tres agentes.

El estudio de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad es un campo de análisis relativamente nuevo, si se compara con otros temas de investigación en educación. Durante los últimos 25 años, los conocimientos sobre este ámbito se han acumulado, generando una teoría más depurada, expandiendo los temas de investigación, mejorando los métodos de análisis y concitando el interés y los esfuerzos de los educadores y encargados de las políticas. Los investigadores en diversas disciplinas y países han logrado avances utilizando variadas metodologías para estudiar la naturaleza y el efecto de los programas escolares y del involucramiento familiar en los diferentes niveles de la enseñanza y en diversas comunidades. Los resultados han sido difundidos en diversas publicaciones y se han documentado los avances en los

programas y políticas de involucramiento de los padres y se ha presionado en pro de más y mejores estudios (Booth y Dunn, 1995; Boethel, 2003; Castelli, Mendel y Ravn, 2003; Chavkin, 1993; Christenson y Conoley, 1992; Davies y Johnson, 1996; Edwards, 2004; Epstein, 2001; Fagnano y Werber, 1994; Fruchter, Galletta y White, 1992; Henderson y Mapp, 2002; Hiatt-Michaels, 2001; Patrikakou, Weissberg, Redding y Walberg, en prensa; Ryan, Adams, Gullotta, Weissberg y Hampton, 1995; Sanders y Epstein, 1998 a, b; Schneider y Coleman, 1993; Smit, Van der Wolf, K. y Sleegers, 2001; Swap, 1993; y veánse las extensas bibliografías anuales compiladas por el Proyecto Harvard de Investigación sobre las familias, 2004, en *www.gse.harvard.edu*). Colectivamente, estas y muchas otras publicaciones han definido el campo de estudio y, literalmente, dedican volúmenes a temas que requieren más atención en futuras investigaciones.

En un panorama global, Epstein y Sanders (2000) analizaron varios temas que ameritan ser investigados en mayor profundidad, entre ellos, las alianzas en las fases de transición de los estudiantes; la organización de conexiones entre la escuela y la comunidad; el papel de los estudiantes en las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad; los resultados de las conexiones entre estos agentes; el involucramiento del padre en la educación de sus hijos; el impacto de las políticas federales, estatales y locales, los efectos de la formación previa y la educación avanzada en las asociaciones para futuros profesores y directivos. Estos temas, poco estudiados hasta hace algunos años, aún exigen nuestra atención.

Los numerosos y profundos resúmenes y síntesis de las investigaciones sobre las alianzas hacen innecesario volver a revisar la literatura existente sobre el tema. En este capítulo, nos enfocaremos en otra dirección e identificaremos siete principios que han surgido de estudios anteriores y de prácticas ejemplares, que deberían contribuir a que los investigadores de las diferentes disciplinas piensen de manera distinta acerca de cómo estudiar las estructuras, los procesos y los resultados del involucramiento de las familias y de la comunidad en la educación. Estos principios exigen que los investigadores reflexionen sobre nuevas formas para: 1) ampliar la noción de *involucramiento parental a asociaciones entre las escuelas, las familias y la comunidad,* reconociendo las responsabilidades compartidas de los educadores, padres y otras personas en la formación y el aprendizaje de los jóvenes; 2) comprender la naturaleza multidimensional del involucramiento; 3) concebir la estructura de las asociaciones como un componente de la organización de la escuela y del aula; 4) reconocer un sistema de liderazgo múltiple en aras del involucramiento a nivel de la escuela, el distrito y el estado; 5) focalizar el involucramiento en el éxito de los estudiantes; 6) reconocer la importancia de aumentar la equidad en el involucramiento de los padres para promover estudiantes más exitosos; y 7) avanzar en el conocimiento y mejorar las prácticas con más y

mejores estudios. Analizamos la importancia de estos principios definitorios para los investigadores, los educadores, las familias y otros que tienen alguna participación en el mejoramiento escolar y en aumentar el éxito de los estudiantes.

1. El concepto de alianzas *entre las escuelas, las familias y la comunidad* es más adecuado que *el de involucramiento parental* para dar cuenta de la responsabilidad compartida que tienen los padres, los educadores y otras personas de la comunidad en el aprendizaje y la formación de los estudiantes

El desarrollo de una teoría sobre las alianzas generó nuevas formas de pensar acerca del involucramiento de los padres en la educación de los niños. La teoría de *las esferas de influencias superpuestas* plantea que los estudiantes aprenden más cuando los padres, educadores y otros miembros de la comunidad trabajan en forma conjunta para orientar y respaldar el aprendizaje y la formación de los estudiantes (Epstein, 1987, 2001). En este modelo, los tres contextos se superponen y tienen influencias singulares y conjuntas sobre los niños a través de las interacciones de los padres, los educadores, los miembros de la comunidad y los estudiantes en diferentes contextos. Cada contexto se "acerca" o se "aleja" de los restantes, como resultado de fuerzas externas y acciones internas.

La estructura externa del modelo de las esferas de influencia superpuestas muestra que, mediante el diseño, los tres contextos pueden acercarse o separarse, debido al impacto de fuerzas tan importantes como los antecedentes familiares, las filosofías y acciones de las familias, las escuelas y las comunidades, y las características del desarrollo de los estudiantes. La estructura interna del modelo identifica las líneas de comunicación institucional e individual y las interacciones sociales de los padres, profesores, estudiantes y miembros de la comunidad con los estudiantes y entre ellos.

Las teorías sociológicas clásicas sugerían que las organizaciones escolares y familiares eran más eficientes y efectivas cuando tenían objetivos, roles y responsabilidades separados (Waller, 1932; Weber, 1947). No obstante, los datos actuales indican que los niños obtienen mejores resultados en la escuela cuando las personas relevantes en su vida en el hogar, la escuela y la comunidad tienen objetivos compartidos y desempeñan roles complementarios, de apoyo y colaboración (Epstein, 2001).

La teoría de las esferas de influencia superpuestas integra y amplía las teorías ecológicas, educativas, psicológicas y sociológicas, así como los enfoques sobre la organización y las relaciones sociales (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Comer, 1980; Elder, 1997, Leichter, 1974; Lightfoot, 1978; Litwak y Meyer, 1974; Seeley, 1981). Basada en los conceptos de interacción simbólica, intercambio social, grupo de referencia y teorías

ecológicas, la teoría de las esferas de influencia superpuestas examina el carácter interdisciplinario de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Destaca la necesidad de desarrollar interacciones recíprocas entre los padres, los educadores y los socios de la comunidad para comprender los puntos de vista de los demás, identificar objetivos comunes para los estudiantes y apreciar las contribuciones de cada uno en el desarrollo de estos. Por ejemplo, a medida que la teoría se traduce en prácticas, vemos que es más probable que los profesores que conciben a los padres como un grupo de referencia, realicen intercambios y actividades que tomen en cuenta el papel de los padres en la educación de sus hijos. Del mismo modo, los padres que comprenden el trabajo de los docentes y las metas escolares se comunican con la escuela y organizan actividades en el hogar que respaldan a sus hijos como estudiantes (Epstein, 1987).

El concepto de capital social (Coleman, 1988; Lin, 2000) también es relevante para la teoría de las esferas de influencia superpuestas. Mediante sus interacciones, los padres, los educadores y los socios de la comunidad establecen conexiones e intercambian información que se va acumulando como un capital social que puede contribuir a mejorar las escuelas y las experiencias de aprendizaje de los niños.

La teoría de las esferas de influencia superpuestas ha sido sometida a prueba de dos formas. En la mayor parte de los casos, ha sido aplicada para estudiar los programas escolares y distritales de involucramiento de las familias y de la comunidad y para conocer en qué medida la interacción de los educadores, padres y la comunidad contribuyen al éxito de los estudiantes en la escuela. (Sanders, 1999; Sanders y Simon, 2002; Sheldon y VanVoorhis, 2004). La teoría también nos brinda una perspectiva para estudiar la formación inicial de los futuros profesores y directivos, y de cómo están preparados para entender el liderazgo compartido en las escuelas, incluidas las responsabilidades compartidas de los educadores con las familias y comunidades para maximizar el aprendizaje estudiantil (Chavkin, en prensa; Epstein, 2001, en prensa; Epstein y Sanders, en revisión). Por ejemplo, es probable que los profesores que creen ser los únicos responsables del aprendizaje estudiantil utilicen diferentes modalidades de enseñanza que aquellos que creen compartir la responsabilidad del éxito estudiantil con los padres y otras personas (Blackwell, Futrell y Imig, 2003; Epstein, 2001). Del mismo modo, es probable que los directivos convencidos de que tanto ellos como sus profesores constituyen una "comunidad profesional" gestionen la escuela en forma diferente que aquellos que conciben las escuelas como "comunidades de aprendizaje" donde se incluyen educadores, alumnos, apoderados y socios en la comunidad (Epstein, 2001; Epstein y Salinas, 2004; Price, 2005). Al enfocarnos en el involucramiento de las familias y de la comunidad, en cómo aprenden y crecen los es-

tudiantes, es probable que mejoremos la educación de los futuros docentes así como las políticas y las prácticas escolares.

Otras teorías útiles y extensas investigaciones sobre el involucramiento parental se focalizan mayormente en las motivaciones y acciones de los padres, ausentes por mucho tiempo, del contexto escolar. La teoría de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) de por qué los padres se involucran en la educación de sus hijos, destaca el rol de las creencias y los sentimientos de competencia de estos como principales determinantes de la conducta parental. Asimismo, Grolnick y Slowiaczek (1994) crearon un modelo multidimensional de involucramiento parental que hace hincapié en las experiencias fenomenológicas de los niños producto de las interacciones entre padres e hijos relacionadas con la escolaridad. Por el contrario, la teoría de las esferas de influencia superpuestas se centra en las interacciones entre la escuela, las familias y la comunidad, y en el diseño y desarrollo de programas escolares que inciden en la conducta parental y en el éxito estudiantil. En su conjunto, las diferentes teorías respaldan la investigación sobre distintos aspectos de la compleja tarea de la crianza, la enseñanza y el aprendizaje, y contribuyen a una mejor comprensión de la educación y de los roles que desempeñan el hogar, la escuela y la comunidad en el desarrollo de los niños.

La teoría de las esferas de influencia superpuestas debería contribuir a que los investigadores en las diferentes disciplinas piensen en forma innovadora acerca del involucramiento de la familia y la comunidad en la educación de los niños. La investigación puede enfocarse en actividades a nivel de escuela que afectan a todas las familias (las interacciones de todos los profesores con todas las familias en relación a todos los niños en una "open house-night"[1]) de y en las comunicaciones a nivel individual que conciernen a una familia a la vez (las entrevistas o comunicaciones telefónicas de un profesor con un padre en relación a un niño). Al incluir los contextos y las relaciones sociales, la teoría de las esferas de influencia superpuestas amplía el enfoque del "involucramiento parental" más allá de las acciones de un solo apoderado, para brindarnos una representación más realista de cómo los estudiantes entran y salen continuamente de varios contextos y de cómo las personas influyentes en esos contextos pueden trabajar en forma conjunta para contribuir al desarrollo de los estudiantes.

Los investigadores pueden estudiar las fuerzas sociales que inciden en la estructura externa del modelo teórico, analizando, entre otros, cómo las políticas federales, estatales y locales influyen en la implementación de programas para fortalecer a las familias, mejorar las escuelas e incrementar los logros de los estudiantes.

[1] Reunión de apoderados en que se presentan los trabajos de los alumnos y estos explican a sus padres lo que hicieron, aprendieron, etc.

La teoría también aterriza estudios sobre la estructura interna del modelo, al reconocer que existen diversas formas de implementar las alianzas en las interacciones entre profesores, directivos, asesores, apoderados, socios de la comunidad, alumnos y otros. Por ejemplo, en 1998 Sanders (1998) exploró cómo la pertenencia a la familia, a la escuela y a la iglesia contribuyó a mejorar los niveles de desempeño de adolescentes afroamericanos e identificó efectos positivos que cruzan los contextos. Catsambis y Beveridge (2001) estudiaron los factores familiares, escolares y del vecindario que incidían en el desempeño de los estudiantes de secundaria en matemáticas. Descubrieron que un involucramiento familiar positivo puede contrarrestar las influencias negativas del vecindario. Se requieren investigaciones adicionales para determinar si el diseño y la implementación de programas y prácticas de alianzas inciden en todas las conexiones y, si así fuera, de qué forma lo hacen. También se podría indagar acerca de qué nivel de superposición es necesario entre el hogar, la escuela y la comunidad para que los estudiantes tengan un desempeño óptimo en cada nivel de enseñanza.

2. Las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad es un concepto multidimensional

En muchos de los primeros estudios, las definiciones de involucramiento parental eran incompletas o confusas. Resultaba difícil clasificar y medir las formas en que los padres se involucraban en la educación de sus hijos. Términos como "los padres como profesores" y "los padres como aprendices" no eran de gran utilidad, porque definían roles que eran parte de los mismos tipos de involucramiento. Un padre o una madre podían ser a la vez profesor y aprendiz al trabajar como voluntario en la escuela y al ayudar a los estudiantes con sus tareas, aunque se trata de dos actividades muy diferentes. Los primeros términos que se utilizaron para clasificar el involucramiento no tenían fundamento teórico ni se basaban en investigaciones, sino que surgieron de programas como *Head Start* y *Chapter 1,* que estaban enfocados en los padres y no en los estudiantes o en acciones que pudieran realizarse en el hogar, la escuela y la comunidad para promover el éxito escolar.

Estudios sobre las escuelas de enseñanza primaria, intermedia y secundaria realizados entre 1981 y 1991 generaron un marco conceptual de seis tipos de involucramiento: *crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones* y *colaboración con la comunidad* (Epstein, 1995, 2001). El marco conceptual identifica categorías amplias y delimitadas de prácticas que involucran a los padres con los profesores, con los estudiantes y los socios de la comunidad en diferentes lugares y con objetivos específicos, todas contribuyendo al aprendizaje y al éxito estudiantil. Los

seis tipos de involucramiento están representados por diferentes prácticas, levantan nuevos desafíos, y son responsables de producir variados resultados para los alumnos, las familias y los educadores (Epstein et al., 2002). El marco teórico ha probado ser útil para la investigación, las políticas y la práctica a través de los diferentes niveles en las escuelas y en diversas comunidades. (Catsambis, 2002; Lee, 1994; Simon, 2004; Epstein y Lee, 1995; Salinas y Jansorn, 2004; Sanders, 1999; véase también ejemplos prácticos para la Red Nacional de Escuelas Asociadas (NNPS), 2005, en el sitio web *www. Partnershipschools.org*).

Aquí, una síntesis de los seis tipos de involucramiento:

1. Crianza: ayudar a todas las familias a comprender el desarrollo infantil y adolescente, y generar un entorno en el hogar que respalde a los niños como estudiantes.
2. Comunicación: diseñar e implementar formas efectivas de comunicación bidireccional en relación con los programas escolares y el progreso de los niños.
3. Voluntariado: concitar y organizar la ayuda y el respaldo en la escuela, el hogar o en otros lugares para brindar apoyo a la escuela y a las actividades estudiantiles.
4. Aprendizaje en el hogar: brindar información e ideas a las familias acerca de cómo ayudar a los niños con las tareas y con actividades y decisiones relacionadas con el currículo.
5. Toma de decisiones: incluir a apoderados provenientes de diferentes ambientes como representantes y líderes en los comités escolares y recabar las opiniones e ideas de todos los padres en las decisiones escolares.
6. Colaboración con la comunidad: identificar e integrar los recursos y servicios de la comunidad para fortalecer y respaldar a las escuelas, a los estudiantes y a sus familias, y organizar actividades que beneficien a la comunidad y mejoren las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Las escuelas pueden optar entre cientos de prácticas para cada tipo de involucramiento con el fin de orientar y motivar interacciones con sentido entre los padres, educadores y estudiantes, y otras personas de la comunidad. Por ejemplo, hay muchas formas de utilizar tecnologías tradicionales y avanzadas para que los padres y profesores puedan comunicarse entre ellos (tipo 2); muchas formas de organizar a los voluntarios para ayudar a los educadores, estudiantes y familias (tipo 3), y así sucesivamente. Cada tipo de involucramiento requiere de comunicaciones que fluyan en ambos sentidos, para que los educadores y las familias intercambien información

e ideas, y asuman y cumplan con sus responsabilidades compartidas respecto de la educación de los niños.

Cada tipo de involucramiento plantea desafíos claros que habrá que afrontar para llegar a todas las familias (Epstein et al., 2002). Por ejemplo, puede que las escuelas enfrenten el desafío de involucrar a padres que no hablan ni leen en inglés. Equipos de docentes y apoderados pueden trabajar en forma conjunta para brindar información mediante palabras y modalidades que las familias comprendan y para implementar actividades que aseguren que estos padres, como todos los demás, tengan un acceso fácil a los canales de comunicación con los profesores y administrativos, y oportunidades para aportar sus ideas y opiniones en las decisiones escolares. Otros desafíos incluyen hacer llegar información a las familias que no pueden asistir a las reuniones escolares; enviar comunicaciones positivas a los padres acerca del trabajo y logros de sus hijos para que el tema de las comunicaciones no siempre sean los problemas de los estudiantes; proporcionar modalidades para que los padres y docentes se comuniquen de modo que la información acerca de los estudiantes circule entre la escuela y el hogar y entre el hogar y la escuela; brindar oportunidades para que muchos apoderados trabajen como voluntarios en la escuela y en otros lugares; preparar a los profesores para que orienten a las familias en el monitoreo y la interacción con sus hijos acerca de las tareas; asegurar que las familias de diferentes vecindarios estén representadas en el proceso de toma de decisiones y en los comités escolares; e identificar y emplear los recursos de la comunidad para alcanzar los objetivos de mejora escolar (Epstein et al., 2002). Al abordar estos y otros desafíos, las escuelas pueden involucrar a los padres de todos los grupos raciales, niveles educativos y socioeconómicos para que apoyen activamente la educación de sus hijos.

El marco conceptual de los seis tipos de involucramiento fue adoptado por el National PTA[2] (2004) como su "estándar" para todas las escuelas para informar e involucrar a los apoderados y la comunidad en las escuelas y en la educación de los niños. Además, la Ley Pública 107-110 (2002) Ningún Niño Rezagado define actividades para los seis tipos de involucramiento en sus lineamientos para los programas escolares de involucramiento de las familias.

Los investigadores dispuestos a abordar desde nuevos enfoques las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad pueden valerse del marco conceptual de los seis tipos de involucramiento en su totalidad o parcialmente para abordar preguntas acerca de programas, actividades y resultados de involucramiento. Se requieren investigaciones sobre el diseño y los efectos de diferentes enfoques para resolver los in-

[2] PTA: Asociación Profesor-Apoderado.

contables desafíos que plantea cada tipo de involucramiento. Estos desafíos deberán ser resueltos para que todas las familias se sientan acogidas por la escuela y capaces de apoyar a sus hijos (Epstein, 2001; Epstein et al., 2002). Por ejemplo, se requerirán muchos estudios en diferentes comunidades para resolver cuestiones relacionadas con el diseño de entrevistas efectivas entre profesores y apoderados, con apoderados que no hablan inglés, y para identificar otros formatos efectivos para las comunicaciones bidireccionales con todas las familias durante el año escolar. Puesto que la gran mayoría de los padres trabaja a tiempo completo o medio tiempo, las escuelas tienen que programar reuniones en diferentes horarios y disponer de diversas modalidades para que los padres se mantengan informados e involucrados con sus hijos. Ya no es suficiente exigir "la presencia física en el establecimiento escolar" como única evidencia del interés e involucramiento de los padres en la educación de sus hijos.

Es necesario enfrentar estos problemas esenciales para brindar una base de investigación más sólida que permita sustentar las decisiones de los educadores en relación al diseño y contenido de los programas de asociaciones. El marco conceptual debería contribuir a que los investigadores focalicen sus estudios en los desafíos asociados con determinados tipos de involucramiento, mejorar la comprensión de la labor que podrían realizar las escuelas para involucrar a las familias de diferentes maneras y brindarles a los padres opciones productivas y realistas para su involucramiento. Los investigadores también pueden centrarse en temas más complejos, relacionados con las conexiones entre los seis tipos de involucramiento; la secuencia o combinación de los tipos de involucramiento que les permite a las escuelas diseñar programas integrales y de gran calidad. El marco conceptual de los seis tipos de involucramiento constituye una forma eficiente de clasificar las actividades y sintetizar los resultados de los estudios para que se expanda el conocimiento y para que los educadores puedan utilizar los resultados de las investigaciones en aras de mejorar sus prácticas.

3. Un programa de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad es un componente esencial en la organización de la escuela y el aula

La teoría de las esferas de influencia superpuestas y el marco conceptual de los seis tipos de involucramiento respaldan la idea de que las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad deben funcionar como un *programa* organizado de estructuras, procesos y actividades colaborativas para contribuir al éxito de los estudiantes en todas las escuelas, y no como un conjunto de actividades atomizadas dirigidas a los padres. Un programa de alianzas planificado, con actividades vinculadas a los objetivos de mejora escolar, incorpora el involucramiento familiar como un componente de esa

mejora y como parte de la formación docente, del mismo modo en que el currículo, la pedagogía y las evaluaciones constituyen componentes esenciales de la organización escolar. La diferencia es que los programas de alianzas exigen que los educadores interactúen y colaboren con los padres, con otros miembros de la familia y con socios de la comunidad, y no solo con otros educadores.

Una serie de estudios identificaron ocho "elementos esenciales" para programas escolares efectivos de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad: *liderazgo, trabajo en equipo, planes de acción, implementación de los planes, financiamiento, apoyo entre colegas, evaluación y trabajo en red*. Específicamente, en estudios longitudinales realizados en más de 500 escuelas, Sheldon y Van Voorhis hallaron que las escuelas cuyos equipos de acción para las alianzas recibieron asistencia técnica y el respaldo de líderes distritales y socios externos, tenían más probabilidades de armar comités, redactar planes, adaptarse a los cambios de director, llegar a más familias, evaluar sus esfuerzos y mantener sus programas. Estas escuelas también abordaron un número más amplio de desafíos para involucrar a los padres difíciles de contactar, e informaron que un mayor número de familias estaban involucradas en la educación de sus hijos (Sheldon, 2003; Sheldon y Van Voorhis, 2003). Al implementar estos elementos esenciales del programa, las escuelas de enseñanza primaria, intermedia y secundaria mejoraron el alcance y la calidad de las actividades para varios tipos de involucramiento (Epstein, 2001; Sanders, 1999, 2001; Sanders y Harvey, 2002; Sanders y Simon, 2002; Sheldon y Van Voorhis, 2004).

Los estudios longitudinales han confirmado los nexos entre los elementos esenciales del programa y un mayor involucramiento y participación (Epstein, en prensa; Sheldon, en prensa; Sheldon y Van Voorhis, 2004). Específicamente, las escuelas que mejoraron sus programas con el tiempo incrementaron el involucramiento de un mayor número de diferentes apoderados, incorporándolos como voluntarios e implicándolos en la toma de decisiones en la escuela. Estas escuelas también incrementaron el alcance a los docentes, incluyendo un mayor uso de tareas diseñadas para fomentar las interacciones entre padres e hijos (Sheldon 2003; Sheldon y Van Voorhis, 2004). Estos estudios demuestran de manera sistemática que se puede lograr más para involucrar a más familias si los educadores, los padres y otras personas trabajan como equipo escolar para planificar sus programas de alianzas, calendarizar las actividades, compartir el liderazgo en las actividades, evaluar los progresos y mejorar de manera permanente la calidad y el alcance de las actividades.

Es usual en las escuelas que la palabra "planificar" genere inquietud entre los educadores. Actualmente, la mayoría de las escuelas cuentan con un plan anual que define los objetivos más importantes para los estudiantes y para el clima escolar. Escasos de

tiempo, la mayoría de los educadores no siente gran entusiasmo ante la perspectiva de redactar planes adicionales para el involucramiento de las familias y la comunidad. No obstante, los estudios de desarrollo de programas de alianzas señalan que los educadores y los padres logran más cuando trabajan en equipo y redactan programas anuales detallados de actividades para las alianzas.

Una de las nuevas orientaciones que más ha contribuido a la aplicación de la investigación sobre las alianzas ha sido que los educadores vinculen los planes de acción detallados para el involucramiento familiar y comunitario a sus planes anuales para la mejora escolar. En Buffalo, los planes para las asociaciones se adjuntan al Plan Global de Educación Escolar (CSEP, por sus iniciales en inglés); en Maryland, al Plan para la Mejora Escolar (SIP); en Los Angeles, a un Plan Único Escolar.

Cada escuela tiene, así, solo un plan principal con objetivos de mejora explícitos, acompañado por un calendario detallado y responsabilidades asignadas para implementar actividades de involucramiento familiar y comunitario. De este modo, un programa formal de alianzas está ligado a los objetivos de la escuela, por los cuales los educadores y los estudiantes tienen que rendir cuentas, transformando a los padres y a los socios de la comunidad en la finalidad primordial de las escuelas y de la escolaridad, y no en una carga adicional o un elemento secundario.

Varios trabajos también sugieren que es necesario, pero no suficiente, que las escuelas desarrollen "los componentes básicos" de un programa de alianzas, como por ejemplo organizar un equipo, redactar un plan o incluso implementar actividades planificadas. Para incidir en la calidad del programa en forma medible, las respuestas de los padres y los resultados de los estudiantes, las escuelas tuvieron que abordar desafíos clave para llegar a todas las familias (Sheldon, 2003, en prensa, en revisión).

Los investigadores dispuestos a abordar desde nuevos enfoques las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad pueden realizar estudios sobre el diseño y el desarrollo de cualquiera de los ocho elementos esenciales y ampliar así la comprensión de los requisitos para programas de involucramiento familiar y comunitario. El resultado no es un "programa para padres", el que por su propio nombre excluye la participación de los educadores, sino un programa "para el éxito estudiantil" –parte de la organización escolar– que exige que profesores, padres, estudiantes y otros miembros esenciales organicen sus interacciones en forma eficiente y efectiva para apoyar la educación de los niños. Hay dos preguntas básicas a las que deben responder los investigadores y los educadores: 1) ¿Cómo organizar de manera sistemática los programas de involucramiento familiar y comunitario para que sean parte integral del trabajo de cada escuela? 2) ¿Qué estructuras, procesos y actividades contribuyen

en mayor medida a que los directores, los profesores, los padres y otras personas implementen y mantengan los programas de alianzas que mejoran el desempeño de los estudiantes?

4. Los programas de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad requieren de un liderazgo en múltiples niveles

Las actividades para el involucramiento de las familias y de la comunidad se focalizan principalmente en la escuela, porque es ahí donde los estudiantes y sus familias funcionan diariamente. Sin embargo, los líderes distritales y estatales también desempeñan un papel importante en cuanto a orientar y motivar a los superintendentes, directores y equipos escolares a implementar políticas y planes para gestionar buenas alianzas (Epstein, 2001; Epstein et al., 2002).

El liderazgo en múltiples niveles respalda la idea de que el involucramiento de las familias y de la comunidad es parte integral de la organización escolar, mientras los líderes distritales ayudan a coordinar y a facilitar el buen funcionamiento de todas las escuelas dentro del distrito. Ellos pueden, por ejemplo, desarrollar políticas claras para los programas de alianzas de todas las escuelas, organizar y ofrecer talleres de formación profesional para los equipos escolares, ayudar a los equipos a redactar planes para programas de alianzas orientados a las metas, compartir las mejores prácticas, evaluar los programas y mejorar cada año.

Los análisis de datos longitudinales de alrededor de 80 distritos escolares indicaron que estas funciones y actividades mejoraban la calidad del liderazgo distrital en las alianzas, incrementaban las conexiones directas con las escuelas y ayudaban a estas a mejorar sus programas escolares (Epstein y Williams, 2003; Epstein, Williams y Lewis, 2002; Epstein, Williams y Jansorn, 2004). Los años de experiencia y el tiempo dedicado a las alianzas, el uso de herramientas de planificación y evaluación creadas por la NNPS, y el grado de apoyo de los líderes distritales a sus escuelas inciden directamente en la calidad de los programas de alianzas distritales.

En comparación con sus contrapartes en otros distritos, era más probable que los líderes distritales experimentados redactaran planes de liderazgo anuales a nivel distrital, que elaboraran un presupuesto para las alianzas, que realizaran talleres de capacitación para los equipos escolares y otros colegas, que ofrecieran subvenciones u otro tipo de financiamiento a las escuelas, que reconocieran la excelencia de los programas escolares, que ayudaran a las escuelas a compartir buenas prácticas y que realizaran otras acciones de liderazgo. Era más probable que los líderes distritales que evaluaron su propio progreso y el de sus escuelas visitaran sus escuelas más a

menudo para brindar apoyo y ayuda (Epstein y Williams, 2003). Independientemente de sus prácticas iniciales durante el año escolar previo, los líderes distritales que empleaban las herramientas y servicios de la Red Nacional de las Asociaciones de Escuelas (NNPS) para el desarrollo, la planificación y la evaluación de los programas, incrementaron el número de actividades a nivel distrital para organizar su propio trabajo, facilitaron el que las escuelas abordaran el desafío de llegar a más familias, efectuaron evaluaciones de programas y mejoraron la calidad de sus propios programas y de los de sus escuelas (Epstein y Williams, 2003; Epstein, Williams y Jansorn, 2004). Puede ser que al utilizar herramientas de planificación y evaluación, los líderes distritales demostraron mayor seriedad con respecto a su trabajo con las alianzas y que esto les permitió orientar a las escuelas a desarrollar más acciones para llevar adelante sus programas.

Históricamente, las primeras políticas federales relacionadas con la Ley de subvenciones exigían consejos distritales de asesoría. Estos consejos eran casi siempre comités simbólicos que le permitían a un número reducido de apoderados aportar con sus sugerencias a las políticas del distrito, pero que contribuyeron muy tangencialmente a incrementar el involucramiento de todas las familias en todas las escuelas. Si bien los consejos distritales de asesoría siguen siendo útiles, es necesario contar con líderes distritales profesionales que ayuden a las escuelas a comprender la importancia del trabajo en equipo y a cómo desarrollar sus programas de involucramiento de las familias y de la comunidad.

Los líderes estatales para las alianzas también han demostrado que las políticas claras y las actividades de desarrollo profesional pueden contribuir a concitar la atención de los distritos sobre el trabajo que realizan para crear alianzas con las escuelas (Epstein, 2001; Epstein y Williams, 2003; y refiérase a la Red Nacional de las Asociaciones de Escuelas, 2005, donde encontrará un resumen de las políticas y programas de Wisconsin y Connecticut en el sitio web *www.partnershipschools.org*). La importancia de un liderazgo activo en múltiples niveles en las alianzas ha sido reconocido y codificado en los requisitos para el involucramiento familiar en la Ley Ningún Niño Rezagado (NCLB, por sus siglas en inglés), que reubica a los líderes distritales lejos de sus lugares de monitoreo para cumplir con sus funciones de mejorar la calidad y los resultados de los programas de alianzas.

Los investigadores dispuestos a abordar desde nuevos enfoques las asociaciones entre las escuelas, las familias y la comunidad pueden indagar acerca de los efectos de diferentes estructuras y procesos de liderazgo distritales y estatales. Los 50 estados y casi 15 mil distritos de los Estados Unidos responderán de diferentes maneras a los requisitos de la NCLB para el involucramiento de los padres. Los investigadores tienen

una oportunidad única para realizar estudios de múltiples niveles para identificar las formas más efectivas en que los distritos y los estados organizan el liderazgo para las alianzas y el impacto de sus políticas y acciones para sus escuelas.

5. Los programas de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad deben potenciar los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos

La pregunta más frecuente de los investigadores, periodistas y educadores es: ¿cuáles son los efectos del involucramiento de las familias y la comunidad sobre los resultados escolares? La interrogante apunta en la dirección correcta con su foco en los estudiantes. La teoría de las esferas de influencia superpuestas pone a los estudiantes en el centro de la estructura interna del modelo, como razón principal para las interacciones entre los educadores, los padres y otros miembros de la comunidad. Así, la teoría respalda el intenso interés en cómo las prácticas escolares para implicar a las familias afectan los resultados escolares. Pero la pregunta planteada es muy acotada –demasiado–, puesto que el involucramiento de las familias y de la comunidad no solo afecta el desempeño de los alumnos sino también su salud, sus actitudes y su comportamiento (Epstein 2001; Hill y Craft, 2003; Patrikakou, Weissberg, Redding y Walberg, en prensa; Reynolds, Temple, Robertson y Mann, 2002).

La atención hacia los resultados escolares está impulsada por las políticas y prácticas actuales. Por ejemplo, NCLB y la mayoría de las políticas estatales y locales especifican que el involucramiento parental debe ser diseñado para contribuir al aumento de los logros de los alumnos y su éxito escolar. En la práctica, han surgido numerosas ideas innovadoras acerca de cómo implicar a las familias en el trabajo escolar relacionado con las matemáticas, la lectura y otros temas y de cómo diseñar actividades de involucramiento que estén vinculadas con otros objetivos escolares (como buena asistencia y la conducta) que contribuyan al éxito de los alumnos (Salinas y Jansorn, 2004).

Durante más de una década, las investigaciones han consolidado un cuerpo de evidencia respecto de los efectos del involucramiento familiar para los estudiantes. Muchos estudios en escuelas de enseñanza primaria, intermedia y secundaria confirmaron que los estudiantes tenían mayores niveles de desempeño, mejor asistencia, más asignaturas aprobadas, mejor preparación y otros indicadores de éxito en la escuela, cuando las familias se involucraban en su educación (Catsambis, 2001; Epstein, 2001; Lee, 1994; Muller, 1993; y véanse los resúmenes de los estudios en Henderson y Mapp, 2002).

Tipos de involucramiento

Los investigadores han reorientado sus estudios desde preguntas generales acerca del involucramiento hacia reflexiones puntuales acerca de cómo los seis tipos de este afectan los resultados escolares. Simon (2001, 2004) descubrió que cuando las escuelas de enseñanza secundaria desarrollaban actividades específicas para incrementar la atención de los padres hacia el trabajo de los adolescentes en el colegio y en la planificación de sus estudios universitarios, los padres respondían realizando un mayor número de interacciones con sus hijos respecto de esos temas. Catsambis y Beveridge (2001) fueron más allá, valiéndose de un análisis de modelos lineales jerárquicos (HLM) para estudiar de qué forma los factores relacionados con la escuela, las familias y los vecindarios afectaban de manera independiente los resultados en matemáticas. Específicamente, mostraron que los estudiantes en barrios con altas concentraciones de pobreza habían tenido malos resultados en las pruebas de matemáticas, pero que esta situación había mejorado gracias a un involucramiento permanente de los padres durante la enseñanza secundaria. Estos estudios, realizados con muestras amplias de encuestas nacionales efectuadas a padres y estudiantes de enseñanza secundaria en el conjunto de datos de los Estudios Longitudinales de la Educación Nacional (NELS), indicaban que nunca es demasiado tarde para iniciar programas de involucramiento familiar y comunitario. Los estudiantes se beneficiaron del interés, las interacciones y la orientación de sus padres a lo largo de la enseñanza secundaria.

Metas por asignatura para los estudiantes

Los nuevos estudios están contribuyendo a comprender la importancia del involucramiento de la familia asociado a metas para ayudar a los estudiantes a producir resultados específicos. Los estudios sobre el involucramiento de las familias en la lectura son los más numerosos y brindan lecciones pertinentes para las investigaciones futuras.

Una reseña de investigaciones sobre intervenciones de las familias en las escuelas reveló que estos programas tenían resultados mixtos en materia de logros en lectura y otras asignaturas (Mattingly, Prislin, McKenzie, Rodriguez y Kayzar, 2002). Sin embargo, esta reseña examina diversos programas de alianzas con variadas metas, sin prestar atención específica a cómo los padres u otros familiares eran alentados a brindar apoyo a los aprendizajes de sus hijos de manera focalizada y en función de determinadas metas.

De los 41 estudios reseñados por Mattingly et al. (2002), 16 (con muestras de más de dos estudiantes) orientaban a los padres para que se involucren con sus niños en la lectura y en las actividades de lenguaje. Quince de estos programas de "lectura"

focalizados produjeron resultados significativos en las pruebas de lenguaje y, cuando fueron medidos, diferencias entre las intervenciones y grupos comparativos en lectura o habilidades y puntajes en lenguaje. Las intervenciones que no estaban estrechamente vinculadas con determinados resultados deseados (las preguntas relacionadas con las comunicaciones generales con los docentes o los programas escolares, la mejora en la asistencia o mejorar las habilidades de los alumnos formulando preguntas) no produjeron avances en las habilidades de lectura de los estudiantes.

Otra reseña de investigaciones realizadas entre 1997 y 2000 reforzó la importancia de medir el involucramiento en torno a asignaturas específicas en función de los resultados en dichas asignaturas (Henderson y Mapp, 2002). De la totalidad de los estudios, siete examinaron el impacto de las intervenciones que llevaron a los padres a participar en actividades relacionadas con la lectura. Estos estudios indicaron que una participación de los padres focalizada y orientada a la lectura se relacionaba con mejoras de los alumnos en lectura y lenguaje en estudios de caso y controles o en participantes esporádicos.

Estas y otras reseñas anteriores (Miller, 1986; Silvern, 1985; Tizard, 1982) y estudios adicionales (Cairney, 1995; Epstein, 2001) respaldan la idea de que cuando el involucramiento de la familia se focaliza en las actividades de lecto-escritura en el hogar, incluido leer en voz alta y discutir sobre las historias, se potencian los logros de los alumnos en lectura. Estos resultados debieran ayudar a los investigadores a pensar en nuevas formas para que las intervenciones potencien la participación de los padres.

Muchas escuelas ya están implementando actividades de apoyo por asignatura para involucrar a las familias de manera productiva para ayudar a los alumnos a alcanzar objetivos específicos. Las escuelas pueden reforzar sus programas de alianzas incluyendo actividades para los seis tipos de involucramiento en función de objetivos específicos, incluido el mejoramiento de la lectura (Epstein et al., 2002). Una escuela puede realizar talleres para que los padres comprendan los estándares de lectura; reuniones de apoderados y docentes dedicadas exclusivamente a los avances en lectura y los pasos a seguir; voluntarios en lectura que ayuden a los estudiantes; tareas para aumentar el tiempo de lectura de los estudiantes y las discusiones sobre libros con sus padres; y otras actividades que hacen hincapié en la importancia de los objetivos de la escuela en materia de lectura y las oportunidades de los padres de hablar con sus hijos sobre el tema. Una reseña de la literatura sobre involucramiento de la familia con los estudiantes en función de la lectura indicó que, en todos los niveles escolares, las intervenciones específicas en cada asignatura tuvieron efectos positivos en las habilidades y los puntajes de los alumnos (Sheldon y Epstein, 2005).

Una serie de estudios sobre escuelas, denominados *Foco en los Resultados,* examinaron si las escuelas que desarrollaban actividades de involucramiento de la familia y

la comunidad para lograr otros objetivos en materia de aprendizaje y conducta en los estudiantes mostraban cambios medibles en los estudiantes en el periodo de un año. Aquellas que se centraban en el involucramiento de las familias con los alumnos en torno a las matemáticas, particularmente a través de tareas y guías para el hogar que requerían interacciones con los padres, aumentaron los porcentajes de estudiantes aptos en matemáticas en los exámenes estatales de un año para otro (Sheldon y Epstein, en prensa).

La participación de las familias también tuvo efectos sobre los resultados negativos de los estudiantes. En las escuelas donde los educadores se comunicaban adecuadamente con las familias acerca de la asistencia de los alumnos, las tasas de asistencia diaria aumentaron y la ausencia crónica se redujo de un año para otro (Epstein y Sheldon, 2002; Sheldon y Epstein, 2004). Estos estudios fueron reforzados por otro que utilizó datos longitudinales de Ohio, que mostraron que las escuelas de la Red Nacional de Escuelas Asociadas (NNPS) mejoraron sus tasas de asistencia en comparación con una muestra similar de escuelas que no recibieron orientaciones sobre el desarrollo de programas de alianzas (Sheldon, 2004). Similarmente, cuando los educadores se comunicaban de manera efectiva e involucraban a las familias y los miembros de la comunidad en actividades centradas en el comportamiento de los alumnos y la seguridad en la escuela, se registraron menos acciones disciplinarias de un año para otro (Sanders, 1996; Sheldon y Epstein, 2002). Otros investigadores exploraron los efectos, a nivel individual, del involucramiento de las familias con las tareas para la casa de los alumnos (Epstein y Van Voorhis, 2001). Hallaron resultados significativos en materia de habilidades de escritura (Epstein, Simon y Salinas, 1997), en sus calificaciones en ciencias y en la realización de las tareas en el hogar (Van Voorhis, 2003, 2004).

El rango de estudios descritos más arriba muestra el potencial para los investigadores de llevar a cabo más estudios sobre los efectos del involucramiento de las familias y de la comunidad en actividades relacionadas con asignaturas específicas unidas a objetivos específicos. Los estudios existentes también revelaron varias dificultades que deben ser tomadas en cuenta al realizar investigaciones sobre el resultado del involucramiento de las familias en los alumnos. Ahora nos referiremos a tres desafíos que dificultan los estudios sobre los efectos.

El desafío de realizar investigaciones sobre intervenciones

Los estudios sobre los efectos de determinadas prácticas de involucramiento requieren una cooperación intensa y prolongada entre investigadores y educadores. En este ámbito no hay atajos para los tiempos y el cuidado que se necesita de todos

los participantes. Por ejemplo, para los estudios antes descritos sobre el involucramiento de las familias con los estudiantes en las tareas fue necesario conectar a los docentes con las familias de los estudiantes en tareas focalizadas, bien diseñadas y circunscritas a temas específicos por un periodo de un año.

La calidad de la implementación de un programa o práctica debe ser medida *antes* de que sea posible evaluar los resultados de la intervención. Por ejemplo, un estudio de tres años del Modelo de Reforma Global de las Escuelas Asociadas (Epstein, b, en prensa) mostró que una escuela básica subvencionada pudo organizar un cambio global que combinaba modificaciones en la pedagogía con mejoras en el involucramiento de las familias y de la comunidad enfocados en la lecto-escritura y las matemáticas. A lo largo de los tres años, la escuela mejoró sus puntajes en los exámenes estatales en estas áreas en relación a escuelas similares. Esta escuela también acortó la brecha en exámenes respecto de otras escuelas del distrito, a pesar de que varias estaban en barrios más acomodados y poseían mejores resultados escolares al momento de iniciarse el estudio. La escuela también aumentó la cantidad de familias involucradas en la educación de los jóvenes en la escuela y en el hogar.

Para aportar nuevos indicios, los estudios de los efectos del involucramiento parental en los resultados escolares deben compararse longitudinalmente con información sobre las familias previa a su involucramiento y sobre las calificaciones anteriores de los alumnos en las áreas objeto del estudio la naturaleza y calidad de las actividades de involucramiento de las escuelas, las respuestas de las familias a dichas actividades y los resultados actuales de los alumnos. Con toda esta información, los investigadores podrán abordar la pregunta básica: ¿en qué medida las prácticas escolares destinadas a involucrar a las familias inciden en los comportamientos de los padres *y* en el cambio o continuidad de los resultados y comportamientos de los alumnos? Sin el complemento de todas las mediciones longitudinales, los estudios se limitan a documentar que los estudiantes exitosos tienden a tener padres que se involucran en sus estudios.

El desafío de aislar los efectos de las alianzas

En la práctica, cuando los educadores desarrollan programas para involucrar a las familias en relación a determinados temas u objetivos, suelen indicar, en general, buenos resultados en términos de logros escolares. Por ejemplo, un equipo de acción para las alianzas en una escuela básica que atendía principalmente familias latinas y hmong en Saint Paul, Minnesota, elaboró planes anuales con múltiples actividades para los seis tipos de involucramiento que se enfocaban en los aprendizajes escola-

res. En 2004, la escuela registró un 13 por ciento de avance en las pruebas de lectura y un 10 por ciento en matemáticas, que se atribuyeron, en parte, a la ardua labor de los profesores y alumnos, y también al involucramiento y apoyo de las familias (véase National Network of Partnership Schools, 2005, y los resúmenes de premios en el sitio web www.partnershipschools.org, en la sección In the Spotlight).

Este caso ilustra un problema ineludible para la investigación sobre los programas globales de alianzas. Es difícil aislar los efectos de un componente del programa de los efectos de todas las actividades de mejora escolar que están desarrollándose simultáneamente. En el ejemplo de la escuela antes presentado, los profesores estaban trabajando con los estudiantes en estándares y currículos más exigentes de lecto-escritura y más apoderados estaban involucrados con los estudiantes en esas actividades. Este problema está presente en todos los estudios sobre reforma escolar y puede solo ser resuelto aplicando mediciones confiables sobre la naturaleza y la calidad de determinadas prácticas y utilizando métodos cada vez más rigurosos, incluidos datos longitudinales que den cuenta de un punto de partida para variables claves independientes y dependientes.

El desafío de explicar resultados negativos

Entre los patrones de resultados más provocativos y menos estudiados sobre las alianzas entre escuela, familia y comunidad están las asociaciones negativas entre ciertos tipos de involucramiento y mediciones de desempeño y conducta escolar (Desimone, 1999; Lee, 1994; Muller, 1993; Simon, 2000). Varios estudios, especialmente en escuelas de segundo ciclo y de enseñanza secundaria, indican que un mayor número de padres se comunica con los profesores cuando los estudiantes tienen bajo rendimiento y mala conducta. Por el contrario, en las mismas escuelas, un mayor número de padres se ofrecen como voluntarios y participan en la toma de decisiones cuando sus estudiantes tienen buenos resultados y mejor conducta.

Estas correlaciones contradictorias deben ser contextualizadas. Cuando no existen programas de alianzas bien desarrollados, los docentes y los padres se reúnen principalmente cuando los alumnos tienen problemas académicos y conductuales. Cuando la escuela no realiza interacciones positivas con todas las familias, la cantidad de comunicaciones entre los profesores y los padres tendrá un correlato con un bajo desempeño o una mala conducta (Epstein, 2001; Epstein y Lee, 1995; Lee, 1994; Catsambis, 2002). Este extraño patrón de efectos muestra porqué es necesario que los investigadores entiendan los diferentes tipos de involucramiento y los contextos en los que se desarrollan las comunicaciones entre profesores, padres y estudiantes. Se

requieren estudios que profundicen más en los efectos de las comunicaciones entre padres, profesores y estudiantes para resolver los problemas académicos y de conducta de los alumnos.

Pese a avances reales en las investigaciones sobre los resultados del involucramiento de las familias y la comunidad en la formación y aprendizaje de los estudiantes, este sigue siendo el tópico más importante a desarrollar en futuros estudios. Los investigadores abiertos a nuevas formas de reflexión deberían investigar cuáles formas de involucramiento afectan determinados resultados académicos, actitudinales, conductuales y de salud y otros en todos los niveles de la escuela para diferentes grupos de estudiantes. Es necesario investigar si las comunicaciones entre padres y profesores relativas al bajo desempeño y mala conducta tienen diferentes efectos según los niveles escolares y en función de los roles que juegan los alumnos en el proceso.

Esta agenda no tiene límites, porque existe una larga lista de resultados de los alumnos que son relevantes en los estudios escolares (Epstein, 2001; Gerne y Epstein, 2004; Patrikakou, Weissberg, Redding y Walberg, en prensa). Estos incluyen *resultados académicos,* como la disposición para asistir a la escuela, la participación en clase, la realización de las tareas, los informes de notas, los puntajes en las pruebas, las asignaturas cursadas, el término de la enseñanza secundaria y los estudios universitarios; *resultados sociales y emocionales* para el desarrollo personal, como la motivación para aprender, actitudes hacia el trabajo escolar, aspectos de la autoestima, relaciones positivas con los profesores, pares, amigos y otros adultos en la escuela, asistencia, buen comportamiento, perseverancia en las tareas, planificación de los estudios universitarios; *resultados relacionados con la salud* para el crecimiento y desarrollo de los estudiantes, como la alimentación, el control del peso, el acondicionamiento físico, la educación sexual, la prevención en el consumo de drogas, alcohol y tabaco; y otros indicadores de ciudadanía, como el buen carácter y compromiso académico. Los resultados pueden, a su vez, afectar los logros escolares y viceversa, lo que abre un campo muy amplio para estudios sobre los resultados del involucramiento de las familias y la comunidad en la formación escolar.

Las investigaciones sobre los efectos del involucramiento de las familias en los resultados escolares son bastante exiguas. Los estudios han identificado diversos tipos de involucramiento y una serie de resultados académicos, actitudinales, de comportamiento y de salud, para los estudiantes. Pero solo unos pocos han sido realizados en función de un único resultado, en ciertos niveles escolares y en un grupo selecto de comunidades. Pocos estudios están basados en datos longitudinales apropiados u otros métodos rigurosos. Aún necesitamos saber qué actividades de involucramiento producen resultados medibles para los estudiantes y bajo qué condiciones. En defi-

nitiva, el tema de si el involucramiento de las familias y la comunidad incide en los resultados escolares, en cuáles y de qué forma, aún requiere muchos aportes para consolidar la topografía de este campo de investigación.

6. Todos los programas de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad están relacionados con la equidad

Los programas de involucramiento parental deben incluir a todas las familias, no solo aquellas ya involucradas o las más fáciles de contactar. Este requerimiento, contemplado en la ley Ningún Niño Rezagado, figura en prácticamente todas las políticas educativas estatales y en las declaraciones distritales. Por ejemplo, en la Sección 1.118 de esa ley se exige a los educadores que le comuniquen a los padres los resultados de las pruebas de sus hijos, las tendencias de estos resultados en los colegios del distrito y otros subgrupos mayores, y otros indicadores (p. ej. asistencia, tasas de graduación, calificaciones de los profesores) en los idiomas que ellos puedan entender. Las escuelas deben también brindar información clara y opciones a los padres para trasladar a sus niños a otras escuelas más exitosas si la escuela en cuestión tiene un bajo desempeño durante dos años consecutivos, e información sobre servicios educativos complementarios para niños que puedan optar a ellos.

El énfasis de las políticas federales en que se diseñen programas adecuados de alianzas que incluyan a todas las familias tiene importantes implicancias en las investigaciones sobre las alianzas. Numerosos estudios indican que, aunque los padres señalen que desean ser socios en la educación, solo algunos, particularmente aquellos con mayor educación formal, ingresos más elevados y familiaridad con las escuelas, se mantienen involucrados en la educación de sus hijos a lo largo de los años (Baker y Stevenson, 1986; Dauber y Epstein, 1993; Lareau, 1989; Useem, 1991, 1992). Las claras desigualdades plantean nuevas interrogantes acerca de la necesidad de producir mayor equidad en el involucramiento de las familias y la comunidad para promover mayor éxito de los estudiantes.

La clásica proporción de padres involucrados y no involucrados puede modificarse con programas de alianzas bien diseñados. Algunos estudios han acumulado evidencia de que cuando las escuelas realizan programas de alianzas de alta calidad, los padres responden. Esto incluye a apoderados que tienen menos educación formal o ingresos más bajos que podrían no involucrarse por sí mismos. La calidad de los programas y de las acciones desarrolladas en el hogar son tanto o más importantes que los antecedentes familiares, tales como el origen étnico, la clase social, el estado civil, la educación o el estatus laboral de la madre o el idioma hablado en el hogar, para determinar cómo

y cuáles padres se involucran en las educación de sus hijos, si lo hacen, y cómo los estudiantes progresan y tienen éxito en la escuela (Cairney y Munsie, 1995; Comer y Haynes, 1991; Dauber y Epstein, 1993; Epstein, 2001; Henderson y Mapp, 2002; Sanders y Epstein, 2000; Simon, 2004). Estos resultados están también representados en prácticas ejemplares (Salinas y Jansorn, 2004).

Algunas investigaciones e informes debaten acerca de los padres subinvolucrados y sobreinvolucrados (Gibbs, 2005). En la práctica, ambos grupos pueden ser asistidos por programas de alianzas bien diseñados. En las encuestas de padres, tanto los muy involucrados como los difíciles de contactar señalan que necesitan más y mejor información de las escuelas de sus hijos para saber cómo utilizar su escaso tiempo disponible para brindarles asistencia (Dauber y Epstein, 1993). Sin una buena orientación, los padres subinvolucrados esperan recibir información y los sobreinvolucrados establecen sus propias agendas, al margen de si sus acciones benefician o no a los niños.

Varias décadas de estudios sobre el involucramiento de la familia con los niños relacionados con la lectura muestran como esto funciona en la práctica. Numerosos estudios en los Estados Unidos y otros países confirman que los niños tienen mejores resultados en lectura y otras habilidades en materia de lenguaje si sus familias les brindan apoyo en la lectura en el hogar con más libros y experiencias de lectura (Binkley, Rust y Williams, 1996; Sheldon y Epstein, 2005; U.S. Department of Education, 2001). A pesar de que las familias con más educación y aquellas con mayores ingresos tienen más libros en el hogar, las escuelas pueden generar mayor equidad en el involucramiento con la lectura implementando actividades que ayuden a todos los padres a comprender los programas de lecturas de sus hijos y que los alienten a leer en el hogar. Las escuelas también pueden colaborar con empresas locales para entregarles libros para el hogar a los niños, logrando así que la lectura en el hogar sea más equitativa (National Network of Partnership Schools, 2005; Salinas y Jansorn, 2004).

Como otro ejemplo, los líderes distritales de las escuelas públicas de Seattle están ayudando a los establecimientos a desarrollar programas de alianzas que incrementen la equidad en el involucramiento para una gran diversidad de familias. Los jefes de varios departamentos trabajaron conjuntamente para desarrollar presentaciones, comunicados en sitios web, manuales y otras publicaciones para los padres en diez idiomas. El superintendente señaló que estos programas ayudaban a los educadores a "alinear las prácticas de involucramiento parental con las metas académicas, contribuyendo a un verdadero cambio sistémico en las escuelas". El año pasado el distrito registró más de 260 actividades para los seis tipos de involucramiento con una participación de más de 18.360 padres, con materiales traducidos entregados en más del

60 por ciento de las actividades. El trabajo realizado en Seattle está demostrando que, con líderes distritales comprometidos, incluso las escuelas en comunidades vulnerables pueden lograr mayores niveles de equidad en el involucramiento parental para apoyar el éxito de los estudiantes. (National Network of Partnership Schools, 2005; véanse estos y otros ejemplos en *www.partnershipschools.org* en la sección Spotlight).

Ya no basta con identificar las desigualdades en el envolvimiento parental. Los investigadores dispuestos a elaborar nuevos enfoques sobre el involucramiento de las familias deben realizar estudios diseñados para producir una mayor equidad en el involucramiento para todos los padres. Puesto que las familias son esenciales para el éxito escolar de los alumnos, es importante aprender cómo lograr que más familias –idealmente todas– se involucren para que sus hijos tengan éxito en la escuela. Para ello se requieren investigadores que vayan más allá de la pregunta de si las familias se involucran o no y probar estrategias alternativas que ayuden a las familias y los educadores a construir confianzas y generar respeto mutuo, y que le permitan a todos los padres guiar a sus hijos a que den lo mejor de sí mismos en la escuela. Los investigadores, al mismo tiempo, pueden estudiar los procesos y las tecnologías requeridas para implicar a los padres difíciles de contactar, incluidos aquellos con menos años de educación formal que no hablan inglés en el hogar y que, por lo general, tienden a no involucrarse por su propia cuenta.

En lo medular, la educación consiste en brindar las mismas oportunidades para aprender. Puesto que está bien documentado que los estudiantes se benefician de un involucramiento de las familias y de la comunidad en torno a metas específicas, los investigadores deben abocarse a realizar estudios que brinden más y mejor información sobre cuáles enfoques de alianzas resuelven de mejor manera las inequidades pasadas y presentes según los niveles de involucramiento de diversas familias.

7. Los métodos de investigación acerca de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad deben seguir perfeccionándose

El campo aún incipiente de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad seguirá creciendo si los investigadores son capaces de formular nuevas interrogantes acerca de la implementación y los resultados de las actividades de involucramiento. El conocimiento también se expandirá con mejores medidas, muestras más amplias y diversas, y mediante el uso de diferentes métodos de recolección de datos, como encuestas, estudios de casos, diseños experimentales o cuasi experimentales, estudios longitudinales, pruebas de terreno, evaluaciones de programas y análisis de políticas. Los investigadores contribuirán a un nuevo conocimiento

sobre las asociaciones si se valen de métodos de análisis más rigurosos apropiados para sus interrogantes.

Después de más de dos décadas de investigaciones sobre involucramiento familiar, los investigadores deberían estar listos para migrar desde estudios exploratorios y descriptivos hacia estudios confirmatorios y evaluaciones focalizadas acerca de cómo programas completos y prácticas específicas desarrollan y afectan a las familias y los estudiantes. En este artículo abordamos algunas formas en que los investigadores pueden avanzar con diferentes métodos de análisis.

Experimentos y muestras pareadas

Se requieren investigaciones experimentales y cuasi experimentales para comparar escuelas que están implementando programas o prácticas específicos de alianzas con otras que no lo están haciendo (Boethel, 2003; Henderson y Mapp, 2002; Mattingly et al., 2002). Los métodos experimentales y cuasi experimentales son más adecuados para estudiar intervenciones claramente definidas y con alto nivel de control. Por ejemplo, Van Voorhis (2001; 2003) desarrolló estudios acerca de la factibilidad del proceso de tareas interactivas en el hogar denominado "Docentes involucran a los padres en el trabajo escolar" (TIPS, por sus iniciales en inglés) (Epstein, Simon y Salinas, 1997) al conducir un estudio cuasi experimental de caso y aulas de control para comprender mejor el impacto de las interacciones entre estudiantes y sus padres, relacionadas con las tareas de ciencias. El estudio reveló que los padres se involucraban mucho más cuando los niños desarrollaban conversaciones y experimentos con miembros de la familia en el hogar y los estudiantes se beneficiaron con mejores calificaciones y con la realización cabal de las tareas. También mostró que el involucramiento parental para aulas de la muestra y de control no diferían en inglés y matemáticas, asignaturas que no utilizaban el método TIPS.

Los diseños experimentales con comparaciones rigurosas entre escuelas con alianzas y sin alianzas son difíciles de realizar, en vista del apoyo generalizado al involucramiento parental y a la existencia de políticas federales, estatales y locales que exigen que todas las escuelas tengan programas de involucramiento con las familias y la comunidad (Kessler-Sklar y Baker, 2000). Cuando no es posible generar condiciones experimentales o cuasi experimentales, los investigadores pueden mejorar los estudios sobre los efectos del involucramiento de las familias y la comunidad sobre los logros escolares y otros indicadores de éxito valiéndose de datos longitudinales con modelos de efectos bien especificados y muestras pareadas muy similares de escuelas y/o estudiantes.

Modelos con múltiples variables bien especificadas

Los investigadores pueden aportar nuevos conocimientos identificando los nexos entre las actividades escolares, las respuestas de las familias y los resultados escolares. Sheldon (en prensa) se valió de técnicas de modelamiento con ecuaciones estructurales para identificar las conexiones entre, por una parte, las estructuras de los programas clave y, por otra, el grado de desarrollo de las actividades de extensión de las escuelas para involucrar más familias y su consiguiente involucramiento. Mostró que la planificación de los programas, el apoyo de los distritos y el apoyo colegiado en las escuelas contribuían a un mayor alcance de los programas a más familias. A su vez, la divulgación de las actividades promovía un mayor involucramiento de las familias. Los procesos ocurren simultáneamente, a medida que el programa crece y que los planes y las actividades son implementadas.

Hill y sus colegas han desarrollado notables investigaciones sobre otros aspectos del involucramiento parental utilizando modelos con ecuaciones estructurales, específicamente sobre los mecanismos mediante los cuales las interacciones entre padres e hijos pueden traducirse en diferentes resultados de los alumnos y cómo estos procesos varían según los grupos étnicos y socioeconómicos (Hill et al., escolares 2004; Hill y Craft, 2003). El modelamiento con ecuaciones estructurales es promisorio para poner a prueba diferentes modelos teóricos acerca de las conexiones entre la escuela, el hogar y la comunidad, y para identificar efectos que se producen de manera simultánea, como las respuestas de los padres a las prácticas de involucramiento y los resultados para los estudiantes.

Análisis multinivel

Los investigadores dispuestos a abordar con un nuevo enfoque las asociaciones entre las escuelas, las familias y la comunidad pueden aportar nuevos conocimientos abocándose al estudio de los efectos en múltiples niveles de las políticas y acciones estatales sobre el liderazgo distrital y los programas escolares para llegar a todas las familias. Los análisis multinivel que utilizan modelos de nivel jerárquico son útiles para separar los efectos independientes de las políticas y las acciones de liderazgo que ocurren dentro de un sistema "anidado" (las familias dentro de las escuelas, las escuelas dentro de los distritos, los distritos dentro de los estados). Puesto que las políticas federales exigen que los estados, los distritos y las escuelas implementen actividades coordinadas para el desarrollo del programa de alianzas, los métodos de nivel múltiple, como los modelos de nivel jerárquico, son particularmente apropiados para estudiar las conexiones e influencias que se producen entre los niveles de políticas (Bryk y Raudenbush, 1992).

El uso de modelamientos con ecuaciones estructurales y de modelos de nivel jerárquico puede ayudar a los investigadores a enmarcar nuevos estudios sobre involucramiento de las familias y la comunidad y sus efectos, mediante la incorporación de datos nacionales, como el estudio longitudinal sobre primera infancia ECLS-K, comenzando con una cohorte de jardín infantil en el otoño de 1998 y el estudio longitudinal sobre primera infancia ECLS-B, comenzando con una cohorte de nacimiento en el año 2000. Las encuestas generales incluyeron encuestas de profesores, padres y estudiantes, que pueden alentar el testeo de modelos y estudios sobre los efectos de nivel múltiple del involucramiento de las familias y la comunidad en las escuelas y el vecindario. Empero, las encuestas nacionales tienen fortalezas y debilidades. El número de registros sobre alianzas entre escuelas, familias y comunidad puede ser limitado y puede que los registros no tengan relación con los problemas teóricos o prácticos. Aun así, los investigadores interesados en abordar nuevos enfoques sobre el involucramiento entre las familias y la comunidad pueden beneficiarse de encuestas locales, regionales y estatales bien diseñadas, estudios de casos, estudios experimentales e investigación-acción que permitan profundizar en la implementación y los efectos de determinadas prácticas de involucramiento familiar.

Estudios profundos y acotados

A pesar de que se requieren estudios amplios y con metodologías complejas, como ya se mencionó, en algunas oportunidades, cuando se trata de un campo de trabajo incipiente, el uso de investigaciones cuantitativas y cualitativas acotadas y profundas puede resultar apropiado.

Durante los últimos 20 años, la mayoría de las investigaciones se han centrado en las conexiones entre las escuelas y las familias; por tanto, los primeros estudios sobre conexiones entre las escuelas y la comunidad tuvieron que partir de cero. Valiéndose de datos de encuestas de escuelas localizadas en diferentes lugares del país e investigaciones intensivas en una escuela básica, Sanders (2001) desarrolló un catálogo valioso de conexiones entre escuelas y comunidades y sus participantes focalizados (Sanders, 2003; Sanders y Harvey, 2002). Una serie de estudios sobre tres escuelas de enseñanza secundaria en comunidades urbanas, suburbanas y rurales reveló cómo las escuelas secundarias pueden organizar conexiones entre la escuela y la comunidad para beneficiar a todos los actores educativos (Sanders, en prensa; Sanders y Lewis, en prensa). Ahora existe una base mucho más sólida para desarrollar futuros estudios acerca de los efectos de las asociaciones entre las escuelas y la comunidad en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Otros tópicos que no han sido muy estudiados (participación de los padres en familias no tradicionales como padres adoptivos, padres homosexuales, padres que no tienen la custodia de sus hijos; involucramiento en puntos de transición, involucramiento para influir sobre los planes universitarios de los estudiantes; compromiso para mejorar la salud de los estudiantes y otros tópicos que los investigadores pudieran identificar) pueden beneficiarse con estudios pequeños y exploratorios que permitan definir términos, identificar actividades, desarrollar mediciones y establecer otros parámetros. Por su parte, ciertos tópicos que han sido ampliamente estudiados, como las actitudes de profesores y padres respecto del involucramiento, pueden ser reexaminados, pero para ello se requiere que los investigadores formulen preguntas más detalladas y que se valgan de métodos más avanzados que en los estudios anteriores para realizar contribuciones originales en este campo.

Investigaciones más rigurosas sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad que utilicen diferentes métodos y mediciones válidas y confiables deberían aportar nuevos conocimientos sobre los factores que producen programas más efectivos y sobre los procesos y sendas que fortalecen, 1) el liderazgo en las alianzas, 2) la calidad de la planificación de los programas, 3) la divulgación para implicar a más familias, 4) las respuestas de las familias y la comunidad, y 5) el impacto sobre los resultados escolares y otros indicadores de éxito en la escuela.

Conclusiones

Si el involucramiento de las familias es importante para el éxito de los alumnos, como décadas de investigaciones lo indican, entonces debemos enfrentar la fructífera pregunta: ¿Cómo podemos lograr que más familias –todas ellas– se involucren en la educación de sus hijos de tal modo que ello contribuya a su éxito escolar?

Los estudios sobre involucramiento parental de los últimos 25 años han sentado las bases sobre las que las nuevas investigaciones pueden construir los programas y las prácticas de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Los primeros trabajos brindaron una valiosa teoría y un marco general sobre los seis tipos de involucramiento que han orientado las investigaciones, las políticas y las prácticas. Los estudios disponibles han identificado y explorado muchos aspectos del involucramiento parental, de los profesores, directivos y estudiantes. Los investigadores han comenzado a analizar, desagregar e identificar los componentes y efectos de los programas de alianzas en las escuelas y los distritos escolares. Al establecer el marco de investigación, los primeros trabajos también muestran que aún queda mucho por aprender.

Pese al desafío que representa estudiar a las escuelas, las familias y las comunidades de manera simultánea, es necesario reflexionar con una nueva mirada cómo aprenden y se desarrollan los estudiantes desde la enseñanza preescolar hasta el fin de sus estudios. Los problemas detectados en relación al rendimiento, la motivación, las actitudes respecto de la educación, el comportamiento en la escuela y los planes futuros, se deben en parte a la forma antigua de razonar que separaba a la escuela de los hogares y de la comunidad, dejando a los docentes trabajando solos, aislados de otras personas influyentes en la vida de los niños.

Los siete principios descritos en este capítulo deberían ayudar a los investigadores a reflexionar acerca de las estructuras y los procesos del involucramiento de las familias y la comunidad desde enfoques que ayuden a los educadores, padres y socios de la comunidad a trabajar de manera más sistemática, organizacional y colaborativa para apoyar el éxito de los alumnos. El sexto principio, que postula que el involucramiento se relaciona íntegramente con la equidad, es fundamental y requiere poner atención a todos los principios restantes. Para estudiar cómo producir oportunidades más igualitarias en pos del involucramiento de las familias y para el éxito de los estudiantes es imperativo que los investigadores entiendan que los padres, educadores y otras personas en el hogar, la escuela y la comunidad comparten un mismo interés y las mismas responsabilidades respecto de la educación y el desarrollo de los estudiantes. Es preciso que los investigadores reconozcan la diferencia entre preguntarles a los padres o reprenderlos individualmente para que se involucren o hacer posible que cada escuela pueda organizar programas efectivos que incentiven el involucramiento de todas las familias. Es importante que los investigadores exploren si es posible –y bajo qué modalidad– que los líderes distritales y estatales trabajen de manera concertada con las escuelas para establecer y mejorar continuamente programas de alianzas efectivos que lleguen a todas las familias.

Puesto que las escuelas deben dar cuenta de los logros académicos y otros resultados escolares, los investigadores deben elaborar estudios que vayan más allá de los impactos de los procesos para los padres, para estudiar los efectos de las alianzas entre escuelas, familias y comunidad sobre los resultados académicos y de comportamiento de los estudiantes. Si los investigadores adoptan este enfoque, llevarán este campo hacia adelante con estudios que irán más allá de documentar prácticas de inequidad a identificar prácticas que promuevan una mayor equidad en el involucramiento de diversas familias y los efectos del involucramiento sobre indicadores de éxito para estudiantes de enseñanza primaria y secundaria.

Se requieren estos siete cambios de enfoque para estudiar el diseño y el desarrollo de programas globales de alianzas, difusión para involucrar a todas las familias, res-

puestas de las familias y de la comunidad y resultados para los estudiantes. Al abordar las alianzas entre escuelas, familias y la comunidad desde nuevos enfoques, los investigadores no solo ampliarán la base de conocimientos sino que ayudarán a los educadores a mejorar sus políticas y sus prácticas.

Bibliografía

Baker D. P., & D. L. Stevenson (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*: 156-166.

Binkely, M., K. Rust, & T. Williams (1996). *Reading literacy in an international perspec*tive. Washington D.C.: U.S. Department of Education/National Center for Education Statistics (NCES 97-875).

Blackwell, P. J., M. H. Futrell, & D. G. Imig (2003). Burnt water paradoxes of schools of education. *Phi Delta Kappan, 84*(5), 356-361.

Boethel, M. (2003). *Diversity: School, family, and community connections*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Booth, A., & J. Dunn (Eds.) (1995). *Family-school links: How do they affect educational outcomes*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

_____ (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723-742.

Bryk, A. S., & S. W. Raudenbush (1992). *Hierarchical linear modeling: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Castelli, S., M. Mendel, & B. Ravn (Eds.) (2003). *School, family, and community partnership in a world of differences and change*. Proceedings of the ERNAPE conference on school, family, and community partnerships. Gdansk, Poland: University of Gdansk.

Cairney, T. H. (1995). Developing parent partnerships in secondary literacy learning. *Journal of Reading, 38*(7), 520-26.

Cairney, T. H., & L. Munsie (1995). Parent participation in literacy learning. *Reading Teacher, 48*, 392-403.

Catsambis, S. (2002). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education, 5*, 149-177.

Catsambis, S., & A. A. Beveridge (2001). Does neighborhood matter? Family, neighborhood, and school influences on eighth grade mathematics achievement. *Sociological Focus, 34*, 435-457.

Chavkin, N. (Ed.) (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany NY: SUNY Press.

_____ (in press). Preparing educators for school-family partnerships: Challenges and opportunities. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg, (Eds.), *School-family partnerships: Fostering children's school success* (Chapter 10). NY: Teachers College Press.

Christenson, S., & J. Conoley (Eds.) (1992). *Home and school collaborations: Enhancing children's academic and social competence*. Colesville, MD: National Association of School Psychologists NASP.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.

Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention program*. NY: Free Press.

Comer, J. P., & N. Haynes (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal, 91*, 271-277.

Dauber, S. L., & J. L. Epstein (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany NY: SUNY Press.

Davies, D., & V. R. Johnson (Eds.) (1996). Crossing boundaries: Family, community, and school partnerships. *International Journal of Educational Research*, *25*(1), Special Issue.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research, 93*, 11-30.

Edwards, P. (2004). *Children's literacy development: Making it happen through school, family, and community involvement*. Boston: Allyn & Bacon.

Elder, G. H., Jr. (1997). The life course and human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology,* vol. 1: *Theoretical models of human development* (pp. 939-991). NY: Wiley.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). NY: DeGruyter.

_____ (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*: 701-712.

_____ (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

_____ (in press a). Links in a professional development chain: Preservice and inservice education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*.

_____ (in press b). Results of the Partnership Schools-CSR model for student achievement over three years. *Elementary School Journal.*

Epstein, J. L., & S. Lee (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Cullota, R. P. Weisberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection* (pp. 108-154). Thousand Oaks, CA: Sage.

Epstein, J. L., & K. C. Salinas (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership,* 61(8): 12-18.

Epstein, J. L., M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, & F. L. Van Voorhis (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. L., & M. G. Sanders (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). NY: Plenum.

Epstein, J. L., & M. G. Sanders (under review). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.

Epstein, J. L., & S. B. Sheldon (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*, 308-318.

Epstein, J. L., B. S. Simon, & K. C. Salinas (1997). Effects of Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) language arts interactive homework in the middle grades. *Research Bulletin, 18* (September). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, CEDR.

Epstein, J. L., & F. L. Van Voorhis (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*: 181-194.

Epstein, J. L., & K. J. Williams (2003). Does professional development for state and district leaders affect how they assist schools to implement programs of partnership? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Epstein, J. L., K. J. Williams, & N. R. Jansorn (2004). Does Policy Prompt Partnerships? Effects of NCLB on District Leadership for Family Involvement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Epstein, J. L., K. J. Williams, & K. C. Lewis (2002). Five-year study: Key components of effective partnership programs in states and school districts. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Fagnano, C. L., & B. Z. Werber (1994). *School, family, and community interaction: A view from the firing lines.* Boulder, CO: Westview.

Fruchter, N., A. Galletta, & J. L. White (1992). *New directions in parent involvement.* Washington D.C.: Academy for Educational Development.

Gerne, K. M., & J. L. Epstein (2004). The power of partnerships: School, family, and community collaboration to improve children's health. *RMC Health Educator, 4*(2): 1-2, 4-6.

Gibbs, N. (2005). Parents behaving badly. *TIME, 165*(8), February 21.

Grolnick, W. S., & M. L. Slowiazek (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multi-dimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*: 237-252.

Harvard Family Research Project. (2004). Bibliographies of published work on school, family, and community partnerships. Retrieved, 2/12/05 from: *www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/bibliography/family-involvement-2004.html*

Henderson, A., & K. L. Mapp (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hiatt-Michaels, D. (Ed.) (2001). *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich CT: Information Age Publishing.

Hill, N. E., D. R. Castellina, J. E. Lansford, P. Nowlin, K. A. Dodge, J. E. Bates, & G. S. Pettit (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*, 1491-1509.

Hill, N E., & S. A. Craft (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African-American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 934-959.

Hoover-Dempsey, K. V., & H. M. Sandler (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*, 3-42.

Kessler-Sklar, S. L., & A. J. L. Baker (2000). School district parent involvement policies and programs. *Elementary School Journal, 101*, 101-118.

Lareau, A. (1989). *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education.* Philadelphia: Falmer.

Lee, S. (1994). Family-school connections and students' education: Continuity and change of family involvement from the middle grades to high school. Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University, Baltimore, MD.

Leichter, H. J. (1974). *The family as educator*. NY: Teachers College Press.

Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. NY: Basic Books.

Lin, N. (2000). *Social capital: Theory of structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Litwak, E., & H. J. Meyer (1974). *School, family, and neighborhood: The theory and practice of school-community relations.* NY: Columbia University Press.

Mattingly, D. J., R. Prislin, T. L. McKenzie, J. L. Rodriguez, & B. Kayzar (2002). Evaluating Evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research, 72*, 549-576.

Miller, B. I. (1986). *Parental involvement effects on reading achievement of first, second, and third graders.* South Bend, IN: Indiana University Exit Project (EDRS ED 279 997).

Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In B. Schneider, & J. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools.* Boulder, CO: Westview.

National Network of Partnership Schools (2005). Summaries of promising partnership practices and Partnership Award winning programs. Retrieved, 1/6/2005 from *www.partnershipschools.org*

National PTA (2004). *National standards for parent/family involvement programs.* Chicago: National PTA.

Patrikakou, E. N., R. P. Weissberg, S. Redding, H. J. Walberg (Eds.) (in press). *School-family partnerships: Fostering children's school success.* NY: Teachers College Press.

Public Law 107-110 (2002). *No Child Left Behind Act of 2001*. Washington D.C.: Congressional Record, 115 STAT. 1501-1505, January 8, 2002.

Price, H. B. (2005). Winning hearts and minds. *Education Week, 24* (19), January 19, pp. 35, 47.

Reynolds, A. J., J. A. Temple, D. L. Robertson, & E. A. Mann (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*, 267-303.

Ryan, B. A, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.) (1995). *The family-school connection.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Salinas, K. C., & N. R. Jansorn (2004). *Promising partnership practices 2004.* Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships.

Sanders, M. G. (1996). School-family-community partnerships focused on school safety. *Journal of Negro Education, 65*(3), 369-374.

_____ (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African-American adolescents. *Urban Education*, *33*, 385-410.

_____ (1999). Schools' programs and progress in the National Network of Partnership Schools. *Journal of Educational Research, 92*(4), 220-229.

_____ (2001). A study of the role of "community" in comprehensive school, family and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, *102*:19-34.

_____ (2003). Community involvement in schools: From concept to practice. *Education and Urban Society, 35*(2): 161-181

_____ (in press). *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sanders, M. G., & J. L. Epstein (Eds.) (1998a). International perspectives on school, family and community partnerships. *Childhood Education, 74* (International Focus Issue).

Sanders, M. G., & J. L. Epstein (1998b). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 482-502). Hingham MA: Kluwer.

Sanders M. G., & J. L. Epstein (2000). Building school, family and community partnerships in secondary schools. In Mavis G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: Research, policy and practice in the education of poor and minority adolescents.* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sanders, M. G., & A. Harvey (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record, 104*(7), 1345-1368.

Sanders, M. G., & K. C. Lewis (In press a). Building bridges toward excellence: Community 24 involvement in high school. *High School Journal.*

Sanders, M. G., & B. S. Simon (2002). A comparison of program development at elementary, middle, and high schools in the National Network of Partnership Schools. *The School Community Journal, 12*(1), 7-27.

Schneider, B., & J. S. Coleman (Eds.) (1993). *Parents, their children, and schools.* Boulder, CO: Westview.

Seeley, D. S. (1981). *Education through partnership: Mediating structures and education.* Cambridge, MA: Ballinger.

Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *Elementary School Journal, 102*: 301-316.

_____ (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *Urban Review, 35*(2), 149-165.

_____ (in press). Testing a structural equations model of partnership program implementation and family involvement. *The Elementary School Journal.*

_____ (2004). Testing the effects of school, family, and community partnership programs on student outcomes. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Center on School, Family, and Community Partnerships (under review).

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein (2002). Improving student behavior and discipline with family and community involvement. *Education in Urban Society, 35*, 4-26.

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein (2004) Getting students to school: using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal 4*(2), 39-56.

Sheldon, S. B, & J. L. Epstein (2005). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Flood, & P. Anders (Eds.), *Literacy Development of Students in Urban Schools: Research and Policy* (pp. 107-138). Newark, DE: International Reading Association (IRA).

Sheldon, S. B, & J. L. Epstein (in press a). Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *Journal of Educational Research*.

Sheldon, S. B., & F. Van Voorhis (2003). Professional development and the implementation of partnership programs in schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Sheldon, S. B., & F. L. Van Voorhis (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 125-148.

Silvern, S. (1985). Parent involvement and reading achievement: A review of research and implications for practice. *Childhood Education, 62* 44-49.

Simon, B. S. (2000). Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success. Doctoral dissertation. Johns Hopkins University.

_____ (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *NASSP Bulletin*, *85*(627), 8-19.

_____ (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education, 7*: 185-209.

Smit, F., K. Van der Wolf, & P. Sleegers (Eds.) (2001). *A bridge to the future*. Proceedings of the ERNAPE conference on school, family, and community partnerships. Netherlands: ITS.

Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. NY: Teachers College Press.

Tizard, J. et al. (1982). Collaborating between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology, 52*: 1-15. 25

U.S. Department of Education. (2001). *The Nation's Report Card: Fourth-Grade Reading 2002,* NCES 2001-499, by P. L. Donahue, R. J. Finnegan, A. D. Lutkus, N. L. Allen, & J. R. Campbell. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement. National Center for Education Statistics.

Useem, E. L. (1991). Student selection into course selection sequences in mathematics: The impact of parent involvement and school policies. *Journal of Research on Adolescence, 1*, 231-250.

_____ (1992). Middle school and math groups: Parents' involvement in children's placement. *Sociology of Education, 65*, 263-279.

Van Voorhis, F. L. (2001). Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *NASSP Bulletin*, 85(627), 20-32.

_____ (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and students' science achievement. *Journal of Educational Research, 96*(9), 323-339.

_____ (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice, 43*: 205-212.

Van Voorhis, F. L., & S. B. Sheldon (in press). Principals' roles in the development of U.S. programs of school, family, and community partnerships. *International Journal of Educational Research*.

CAPÍTULO 3

La fórmula para mejorar los resultados

Steven B. Sheldon

El éxito académico de los estudiantes, generalmente medido a través de sus calificaciones y puntajes en las pruebas estandarizadas, depende de varios factores escolares, entre ellos, el acceso a una enseñanza de calidad, instalaciones seguras y bien mantenidas y profesores dedicados y cercanos. De igual importancia son las influencias externas a la escuela, como el involucramiento familiar y la presencia de un entorno en el hogar que promuevan el rendimiento académico. Considerando estas múltiples influencias, es preciso que las escuelas presten atención a los contextos escolares, familiares y comunitarios y desarrollen programas y prácticas que les permitan a los padres y a los socios de la comunidad ayudar a los estudiantes a alcanzar todos sus objetivos de logros y éxitos escolares.

Las escuelas de alta calidad y alto desempeño mantienen alianzas robustas con las familias de sus estudiantes y las comunidades. Esto es cierto para todas las escuelas, incluso aquellas "de alto desempeño, alta pobreza", donde los niños aprenden y obtienen grandes logros, pese a lo que se podría esperar dadas las desventajas económicas de sus familias y de su entorno (Chrispeels, 1996; Hoffman, 1991; Purkey y Smith, 1983; Teddlie y Reynolds, 2000).

La investigación también arroja que los miembros de la familia de los estudiantes exitosos están comprometidos en la educación de sus hijos y les brindan apoyo académico. La evidencia acerca de la potente influencia de la vida familiar y el entorno en el éxito escolar está disponible desde hace varias décadas y se ve continuamente reafirmada en las investigaciones sobre el impacto de las alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad en los resultados de los alumnos (Fan y Chen, 2001; Walberg, Harteal y Wang, 1986; Henderson y Berla, 1994; Henderson y Mapp, 2002; Jeynes, 2003, 2005; Jordan, Orozco y Averett, 2001; Epstein y Sheldon, 2005). Con todas estas pruebas, es aceptado casi de manera universal, que los estudiantes requieren el apoyo y aliento

de sus familiares y de la comunidad para su desarrollo académico de manera de sobresalir en la escuela.

A pesar de la evidencia acerca de la importancia de los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad para el éxito académico de los estudiantes, este tema rara vez concita la atención adecuada de los líderes escolares, distritales y estatales. Enfrentados a déficits presupuestarios y a las crecientes exigencias de la rendición de cuentas, los líderes educacionales se ven forzados a tomar decisiones difíciles en materia de asignación de los escasos recursos con que cuentan. Por ello, es comprensible que exijan más y mejores investigaciones que demuestren los nexos entre el involucramiento de los padres y los resultados de los estudiantes para determinar si se justifica asignar recursos financieros y humanos a este componente de la mejora escolar.

En este capítulo ofrecemos un panorama general de los estudios sobre los efectos del involucramiento de la familia y la comunidad en los logros académicos y no académicos de los alumnos. Esta información debería contribuir a que los educadores comprendan la importancia de los programas de alianzas orientados a las metas y fomenten el desarrollo de enfoques sistemáticos para que más jóvenes tengan éxito en la escuela.

Efectos del involucramiento parental

Ayudar a las familias a fortalecer su involucramiento en la educación de sus hijos es un objetivo alcanzable e importante para los educadores. Los estudios indican que las escuelas con programas robustos de involucramiento de la familia y la comunidad tienden a tener niveles mayores de participación por parte de los padres (Epstein y Dauber, 1991; Sheldon, 2005; Sheldon y Van Voorhis, 2004). Muchos estudios demuestran que los educadores pueden promover el tipo de respaldo y estímulo familiar que los niños requieren para ser más exitosos en la escuela.

Hasta una época reciente, los estudios sobre involucramiento familiar tendían a no establecer diferencias entre los efectos que las distintas modalidades tenían en los resultados estudiantiles. Las primeras investigaciones se abocaron a estudiar los nexos entre las mediciones generales de involucramiento parental y las calificaciones de los estudiantes y sus puntajes en las pruebas de desempeño (Ho y Wilms, 1996; Keith, Quirk, Sperduto, Santillo y Killings, 1998; Muller, 1993). La importancia de esos estudios es que sentaron las bases para investigar la trascendencia, en términos generales, del involucramiento parental.

Más recientemente, los investigadores se han abocado a estudiar en qué medida los diversos tipos de involucramiento se relacionan con resultados estudiantiles especí-

ficos. Los avances en las investigaciones sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad han permitido entender mejor cómo los diferentes tipos de involucramiento pueden incidir en el aprendizaje y desarrollo de los niños (Jeynes, 2003; Shumow y Miller, 2001: Sheldon, en revisión). Cada vez resulta más claro que los educadores deben tomar en cuenta los tipos de participación que desean promover para alcanzar metas escolares específicas y los resultados deseados para los estudiantes.

Lecto-escritura

La investigación ofrece evidencia contundente acerca de las conexiones entre los recursos de lecto-escritura en el hogar y el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes. Un informe del Departamento de Educación de los Estados Unidos (2001) confirma el hallazgo histórico de que los niños de hogares con más libros y con padres que les leen más obtienen mejores resultados en las pruebas de lectura que aquellos provenientes de entornos menos proclives a la lectura. Debido a la gran cantidad de información sobre los efectos del involucramiento familiar en el desarrollo de la lecto-escritura, en esta sección ofrecemos un breve resumen organizado por edad de los niños y por nivel de escolaridad.[1]

Involucramiento familiar durante la enseñanza preescolar

La influencia familiar en los logros en lenguaje y lectura comienza antes que los niños ingresen a la enseñanza formal, mediante un entorno familiar "conducente a la lecto-escritura" desde la primera infancia (Edwards, Pleasants y Franklin, 1999; Leichter, 1984; Taylor, 1983; Taylor y Dorsey-Gaines, 1988). Muchos estudios indican que las primeras experiencias de lecto-escritura en los niños, como, por ejemplo, alentarlos a conversar y a cantar, a leer libros con un adulto y a escribir las letras del alfabeto, se vinculan con las habilidades de los estudiantes en la escuela y con puntajes más altos en las pruebas de vocabulario, conocimiento de las letras y su sonido.

Los niños de tres a cinco años, provenientes de cualquier estrato económico, están expuestos a una gama de experiencias de lecto-escritura en el hogar, como que alguien les lea, ver a otras personas leer o que les enseñen cómo nombrar y escribir las letras (Heibert, 1980; Teale, 1986). Aunque los cuentos, los letreros y las etiquetas les ayudan a comprender que las palabras tienen una función comunicativa, otras experiencias les brindan diferentes formas de interpretar el significado de las palabras

[1] Para una reseña completa de los efectos del involucramiento de las familias y la comunidad en las habilidades de lecto-escritura, véase Sheldon y Epstein, 2005.

y del lenguaje. Por lo tanto, el énfasis de los padres en actividades de alfabetización puede incidir en el lenguaje temprano, la lectura y el conocimiento y las habilidades en escritura (Heath, 1983; Purcell-Gates, 1996).

La mayoría de los establecimientos preescolares realizan actividades de lectura y lenguaje para ayudar a los estudiantes a "prepararse" para la escuela y la mayoría de estos planteles trata de involucrar a la familia en actividades de lenguaje. Dos estudios experimentales con familias de niños preescolares en Early Head Start (un programa federal para bebés y niños pequeños de familias con muy bajos ingresos) y el Proyecto Acceso Temprano al Éxito en Educación (EASE, por sus iniciales en inglés), en Minnesota, demostraron que se podía orientar a los padres para que trabajen las habilidades de lenguaje y realicen actividades relacionadas con los libros. Ambas intervenciones revelaron que los niños del grupo de tratamiento mejoraron sus aptitudes lingüísticas y de prelectura respecto de los estudiantes del grupo de control (Mathematica, 2001). Los programas lograron que los padres dedicaran más tiempo a leerles cuentos a sus hijos, a la lectura antes de dormir y a otras actividades relacionadas con la lectura y el lenguaje. El estudio de una intervención realizada por el programa Instrucción en el Hogar para Niños Preescolares (HIPPY), para que las madres dedicaran más tiempo a la lectura en voz alta y a trabajar con los niños para desarrollar sus habilidades de lecto-escritura llegó a la misma conclusión (Baker, Piotrkowski, y Brooks-Gunn, 1998).

- **Lectura de cuentos**

La lectura de cuentos padre-hijo que los profesores de los primeros niveles recomiendan a los padres, es uno de los tipos de involucramiento parental más estudiado. En su análisis de 30 años de investigación acerca del impacto de la lectura en estudiantes preescolares, Scarboroughy y Dobrich (1994) concluyeron que la lectura de cuentos compartida entre padres y niños tiene un impacto modesto en el desarrollo de la lecto-escritura, debido principalmente a la *calidad* de dicha interacción.

Los educadores suelen organizar talleres de capacitación para ayudar a los padres a mejorar la calidad de la lectura compartida con sus hijos pequeños. En un estudio acerca de los resultados de la participación de los padres en talleres de lectura, Jordan, Snow y Porche (2000) compararon las habilidades de lecto-escritura temprana en alrededor de 250 estudiantes de jardín infantil cuyos padres habían recibido o no capacitación. Se les enseñó a los padres a incrementar la frecuencia y calidad de las interacciones verbales con los niños y a realizar actividades estructuradas proporcionadas por los profesores. Los estudiantes cuyos padres participaron en los talleres mostraron una mejora significativa en pruebas tempranas de vocabulario, comprensión, secuencia de las historias y habilidad para distinguir sonidos.

Las intervenciones para ayudar a los padres de bajos ingresos y con educación formal limitada han arrojado resultados similares. Lonigany Whitehurst (1998) compararon el impacto de una intervención de lectura compartida en las habilidades tempranas de lenguaje. Los estudiantes fueron distribuidos aleatoriamente en cuatro grupos: 1) los profesores leyéndoles a un pequeño grupo de niños, 2) los padres leyéndoles a sus hijos en el hogar, 3) una combinación de profesores y padres leyéndoles a los niños, y 4) un grupo de control de niños que no recibieron ningún tipo de intervención. En este estudio, los niños que experimentaron la lectura compartida con los padres, los grupos pequeños leyendo con un profesor o una combinación de ambos obtuvieron mejores resultados en evaluaciones de lectura que aquellos que no tuvieron experiencias de lectura compartida. Además, incluir a los padres en actividades de lectura compartida (ya sea por sí solos o en combinación con actividades de lectura dialógica con un grupo pequeño guiado por el profesor) se tradujo en niveles más altos de vocabulario y habilidades lingüísticas orales que el alcanzado por los niños que solo tuvieron experiencias de lectura con el profesor. Los resultados de talleres de capacitación para padres señalan que aquellos que reciben ayuda para involucrarse en forma más efectiva en actividades de lectura desarrollan más y mejores interacciones sobre la lectura con sus hijos y que los estudiantes mejoran sus destrezas en lectura y lenguaje. En particular, el estudio de Lonigany Whitehurst constituye una prueba sólida de que los padres de bajos ingresos y menos educación formal, que posiblemente tienen menos habilidades en lectura que los padres de grupos socioeconómicos más favorecidos, pueden apoyar y fomentar la lectura de sus hijos en forma efectiva.

Involucramiento familiar en la enseñanza primaria

El ingreso de los niños a la enseñanza formal marca una transición importante en su aprendizaje y desarrollo. La transición a la escuela primaria también conlleva importantes consecuencias para el papel de los padres en el desarrollo de la lecto-escritura de sus hijos. Por ejemplo, Purcell-Gates (1996) descubrió que en algunas familias de bajos ingresos, el involucramiento parental en lectura *incrementaba* cuando sus hijos ingresaban a la enseñanza formal. Aunque las escuelas y los profesores constituyen influencias significativas en el aprendizaje de la lectura de los niños en la escuela primaria, los padres continúan influyendo en el desarrollo de la lecto-escritura y el lenguaje.

- **Lectura de cuentos**

La lectura de cuentos sigue siendo importante para los niños después que ingresan a la enseñanza primaria. Los estudios sugieren que la lectura de cuentos de los padres a los hijos tiene efectos multifacéticos y de largo plazo en el desarrollo del lenguaje

(Sénéchal y LeFevre, 2002; Sénéchal, LeFevre, Thomas y Daley, 1998). En un estudio, los niños que cursaban primero básico y cuyos padres les leían más cuentos en los años preescolares (actividades de lenguaje *informales)* obtenían puntajes más altos en destrezas *receptivas* de lectura (vocabulario y comprensión oral, entre otros). Los niños de primero básico cuyos padres utilizaban libros con mayor frecuencia para enseñarles letras y palabras (actividades de lenguaje *formales*) tenían mejores puntajes en habilidades de lecto-escritura *emergentes* (conocimiento del alfabeto, decodificación y ortografía inventada, entre otros). Esos estudios demostraron que, con el tiempo, las destrezas emergentes en lecto-escritura predecían el rendimiento en lectura en el primer nivel, en tanto que las destrezas lingüísticas receptivas predecían el rendimiento en lectura en el tercer nivel.

Estos resultados complejos son consistentes con otros estudios que indican que el involucramiento de los padres en diferentes actividades relacionadas con la lectura ayuda a los niños a desarrollar destrezas de lecto-escritura esenciales para el posterior desempeño en lectura. Los hallazgos sugieren también que las escuelas pueden enseñarles a los padres a disfrutar de una variedad de actividades de lecto-escritura con sus niños pequeños, como la lectura en voz alta, escuchar historias y aprender letras y palabras. Estas actividades prepararán a los infantes a leer en la escuela.

Puede que las experiencias de lenguaje en el hogar de los niños de familias de ingresos medios y altos concuerden más con la cultura escolar que las experiencias de los niños provenientes de familias de bajos ingresos (Cairney y Rouge, 1997; Heath, 1983). Basándose en investigaciones sobre las prácticas de la asignatura de Lenguaje en el aula con niños de bajos ingresos, McCarthy (1999) sugiere que los profesores establezcan y mantengan comunicaciones constantes y recíprocas con las familias. Argumenta que, al desarrollar una mejor comprensión de las familias de los niños y al ayudarlos a comprender y utilizar recursos de lectura con sus hijos, los profesores mejorarán la congruencia y continuidad entre el hogar y la escuela para todos los estudiantes.

- **Conexiones de la familia y la comunidad con los estudiantes para el desarrollo de la asignatura de Lenguaje**

Además de los talleres para padres, existen otras intervenciones para ayudar a los profesores a incorporar a las familias en el aula y en las experiencias de lectura que han demostrado su eficacia con familias provenientes de diferentes entornos culturales y niveles socioeconómicos. Paratore et al. (1999) capacitaron a padres de bajos ingresos que habían emigrado a Estados Unidos para que se involucraran desde el hogar en las actividades de la asignatura de Lenguaje de sus hijos que cursaban la enseñanza primaria. Se les enseñó a armar portafolios con los proyectos desarrollados en la casa relacionados con el ramo para que los llevaran a las entrevistas con los profesores.

Además, los investigadores capacitaron a los profesores en la comprensión de la alfabetización familiar, en cómo colaborar con ella y les enseñaron a utilizar un portafolio de alfabetización familiar para comunicarse con los padres de sus estudiantes. Sus análisis mostraron que durante las entrevistas con los profesores, los padres que desarrollaron portafolios de lecto-escritura con sus hijos en el hogar, hablaban más y les brindaban más información a los profesores acerca de las actividades de lenguaje de sus hijos desarrolladas en el hogar.

- **Voluntarios de lectura**

Las escuelas primarias a menudo invitan a los apoderados o a voluntarios de la comunidad a ayudar a los niños a mejorar sus habilidades de lenguaje. Wasik (1998) analizó estudios empíricos sobre los programas de voluntariado para adultos focalizados en ayudar a los niños a leer y halló que la mayoría de estos programas utilizaban a miembros de la comunidad como tutores de lectura voluntarios y no a los padres. Identificó cuatro características comunes a todos estos programas: un coordinador con conocimientos en lectura y en la pedagogía de esta; actividades estructuradas para que los tutores voluntarios utilizaran con los estudiantes; capacitación para los tutores voluntarios; e, inesperadamente, una mala coordinación entre las actividades de tutoría y el currículo del aula. Wasik concluyó que solo algunos programas evaluaban el impacto de los tutores voluntarios en el desempeño de los estudiantes en lectura, pero que dichos programas tenían el potencial para ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad lectora.

Basándose en el análisis de Wasik, Baker, Gersten y Keating (2000), evaluaron los resultados longitudinales de estudiantes que participaron en un programa de voluntariado comunitario de bajo costo. Luego de asignar aleatoriamente a alumnos de primero básico, ya sea a un programa de dos años de tutoría uno-a-uno o a un grupo control, los investigadores compararon las diferencias en los resultados en lectura de los estudiantes al final de primero y de segundo básico. Al finalizar segundo básico los niños que habían participado en el programa de tutoría en lectura tenían significativamente más destrezas en lectura oral y comprensión de vocabulario y habían mejorado sus habilidades lectoras en mayor medida que sus pares que no participaron en el programa. En forma similar, Fitzgerald (2001) encontró que la participación de estudiantes universitarios como tutores para la enseñanza de la lectura tenía el potencial de mejorar los resultados en lectura de los estudiantes de enseñanza básica. Estos estudios sugieren que las estrategias de involucramiento comunitario, como el uso de tutores en lectura, pueden tener un efecto positivo en los resultados de los estudiantes en lectura.

Enseñanza primaria alta y segundo ciclo básico

Gran parte de la investigación acerca del involucramiento parental y de las destrezas de lenguaje de los estudiantes ha sido realizada con familias de niños pequeños que cursan la enseñanza preescolar y básica. Después de tercero básico los padres declaran que se involucran menos en la educación de sus hijos (Dauber y Epstein, 1993; Eccles y Harold, 1996) y los educadores afirman que invierten menos esfuerzos para incluir a los padres en la escolaridad de sus hijos (Chen, 2001; Epstein y Dauber, 1991; Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2001b). Los estudios que indican que la participación de la familia y de la comunidad tienen un efecto positivo en los logros escolares hasta la enseñanza secundaria se han ido acumulando (Catsambis, 1998; Simon, 2001).

El éxito o el fracaso de las intervenciones para involucrar a las familias con sus hijos en lectura, en la asignatura de Lenguaje y otras habilidades de lecto-escritura se sustentan en su *diseño* y en la *calidad de la implementación* de los programas de involucramiento de los padres y sus conexiones con el trabajo y las evaluaciones de los alumnos en el aula. La mayoría de los estudios sobre intervenciones dan cuenta de un aumento en la naturaleza y el grado de compromiso de los padres, pero no todos miden el impacto en el desempeño escolar a través de los años.

Un estudio nos brinda información sobre este impacto. Se trata de una investigación sobre estudiantes de tercero y quinto básico, provenientes mayormente de familias afroamericanas con bajos ingresos en escuelas en los centros de las ciudades. Esta descubrió que, después de controlar el desempeño previo en lectura, los estudiantes cuyos profesores involucraban con mayor frecuencia a las familias en actividades de aprendizaje en casa, avanzaban más en lectura de un año para otro que los restantes (Epstein, 1991). Los datos no identificaron las prácticas específicas utilizadas por los profesores para involucrar a los padres en la lectura de sus hijos, pero entrevistas de seguimiento con los profesores, padres y directivos de las escuelas indicaron que la mayoría de las actividades de involucramiento se focalizaron en la lectura y en actividades relacionadas.

Otros trabajos refuerzan la importancia de la participación de los padres en actividades de lectura para incidir en las habilidades lectoras de los estudiantes. Shaver y Walls (1998) hallaron que los talleres para padres de estudiantes desde segundo hasta octavo básico fomentaban el involucramiento de los padres mediante planes de aprendizaje para leer en casa. Además, los estudiantes mejoraron sus habilidades en comprensión de lectura y sus puntajes totales en este ámbito.

Asimismo, una investigación en 71 escuelas subvencionadas, en 18 distritos escolares, arrojó que la participación de los padres en varios tipos de involucramiento,

entre ellos el desarrollo de materiales sobre cómo ayudar a los estudiantes en el hogar, mejoró el desempeño en lectura a medida que los estudiantes progresaban de tercero a quinto (Westaty Policy Studies Associates, 2001). Los estudiantes cuyos padres habían tenido altos niveles de participación en los primeros grados obtuvieron puntajes un 50 por ciento más altos en las pruebas de lectura.

Involucramiento parental y rendimiento académico de los adolescentes

El involucramiento de la familia y de la comunidad ha estado en gran medida al margen de los debates sobre la lecto-escritura en los adolescentes y de cómo enseñarles lectura a los estudiantes de enseñanza intermedia y secundaria. Los estudiantes mayores con pocas habilidades en lectura a menudo reciben apoyo pedagógico para las habilidades de vocabulario, comprensión y escritura, pero se le concede escasa atención al rol que la familia y el refuerzo, interacción y respaldo de la comunidad pueden jugar para que los estudiantes se esfuercen en dominar las competencias en lectura y sean exitosos (Greenleaf et al., 2001). Sigue siendo poco usual que las escuelas secundarias dispongan de programas de intervención bien diseñados para ayudar a todas las familias a interactuar con los adolescentes en las tareas o el trabajo en el aula en asignaturas específicas (Sanders y Epstein, 2000).

Usando una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes de octavo básico segundo y cuarto medio, varios investigadores hallaron que, después de controlar los niveles de desempeño previos, los estudiantes obtenían puntaje más altos en las pruebas de lectura y/o sacaban mejores calificaciones en inglés cuando sus padres conversaban con ellos acerca de la escuela y sus planes para el futuro, revisaban sus tareas y mantenían altas expectativas académicas (Desimone, 1999; Ho y Willms, 1996; Lee y Croninger, 1994; Simon, 2001). Estos estudios confirmaron que el interés y el respaldo de los padres en lectura (y otras asignaturas escolares) siguen desempeñando un importante papel en la formación académica de los adolescentes durante la enseñanza secundaria.

Otros estudios también indican que las comunicaciones con los padres en la enseñanza secundaria se asocian con mejores niveles de desempeño de los estudiantes en lectura. Después de controlar estadísticamente los resultados previos, los investigadores hallaron que las escuelas que se comunicaban más frecuentemente con las familias tenían estudiantes que mejoraban más sus puntajes en las pruebas de lectura que aquellas que no mantenían prácticas sólidas de comunicación (Parcel y Dufur, 2001). Los resultados sugieren que si las escuelas establecen un diálogo frecuente, positivo y útil, más padres estarán en condiciones de brindarles a sus hijos apoyo en

el aprendizaje en consonancia con los objetivos de los profesores que se traducirá en mejores aprendizajes.

La comunicación clara y útil puede ser esencial en las escuelas secundarias, ya que los padres suelen confiar menos en sus propias capacidades para ayudar a los adolescentes en actividades curriculares más avanzadas.

El programa "Los profesores involucran a los padres en el trabajo escolar" (TIPS) fue diseñado para potenciar el involucramiento de los padres con los estudiantes en las tareas de la asignatura de Lenguaje durante los niveles intermedios de enseñanza (Epstein, Salinas y Van Voorhis, 2001). Un estudio de este programa referido a la enseñanza de Lenguaje, incluyó a 683 estudiantes de sexto y octavo básico en dos escuelas del centro de la ciudad donde la mayoría de los estudiantes eran afroamericanos y donde más del 70 por ciento tenía derecho a almuerzo gratuito o con tarifa especial (Epstein, Simon y Salinas, 1997). Los alumnos compartieron la ideas de pautas de escritura, borradores de cuentos o ensayos y realizaron "encuestas de familia" para analizar las experiencias familiares de sus compañeros en relación a las propias. Los análisis estuvieron estadísticamente controlados en cuanto al nivel educativo de los padres, el curso del alumno, la asistencia, los informes de notas de primer trimestre y las calificaciones en redacción, para identificar los efectos de las tareas interactivas del programa TIPS en las habilidades de redacción de los estudiantes durante el año escolar. Los estudiantes que completaron más tareas del programa TIPS obtuvieron mejores calificaciones en escritura. Cuando había participación de los padres, los estudiantes mejoraban sus puntajes en redacción entre el inicio de clases y la primavera, independientemente de sus habilidades iniciales.

Matemáticas

Al igual que la lectura, las matemáticas son una asignatura clave en todos los niveles escolares. Esta materia presenta desafíos particulares respecto de las alianzas de las escuelas con las familias y la comunidad. La dificultad progresiva del currículo matemático y el temor de muchos padres de no ser capaces de ayudar a sus hijos refuerzan la importancia de que las escuelas implementen actividades y programas robustos de alianzas relacionados con las matemáticas desde la etapa preescolar.

Existen relativamente pocas alianzas de escuelas, familias y comunidades en torno a las matemáticas. En su reseña de las investigaciones sobre los efectos de los diferentes tipos de intervenciones en matemáticas, Baker, Gersten y Lee (2002) hallaron que los estudiantes con dificultades en matemáticas se beneficiaban especialmente cuando los profesores poseían información sobre desempeño de los alumnos y recurrían a los

pares como tutores, brindaban retroalimentación clara y específica a los estudiantes acerca de sus errores y transmitían conceptos y procedimientos matemáticos claros a la hora de impartir la materia. Notaron que pocos programas procuraban conectarse o comunicarse con las familias de los estudiantes y que, cuando lo hacían, las prácticas eran "agregados" al programa. La falta de atención al involucramiento familiar en matemáticas va en dirección contraria a los hallazgos de las investigaciones, que sugieren la necesidad de intervenciones más sistemáticas para involucrar a las familias y a los miembros de la comunidad, en aras de que los estudiantes mejoren sus habilidades y sus resultados en matemáticas.

Matemáticas e involucramiento familiar

Las alianzas entre escuelas y familias son esenciales, porque los padres logran incidir en la autopercepción de sus hijos respecto de sus habilidades y logros en matemáticas. En realidad, la autopercepción de los estudiantes respecto de sus habilidades en matemáticas suele estar más relacionada con las percepciones de sus padres respecto de las habilidades de sus hijos que con las calificaciones que estos efectivamente obtienen (Frome y Eccles, 1998; Parsons, Adler y Kaczala, 1982). Estos efectos psicológicos complejos son importantes, porque otra evidencia indica que la percepción que los niños tienen de sí mismos moldea su decisión vocacional (Bleeker y Jacobs, 2004). Además de ayudar a los docentes a mejorar la autopercepción de los estudiantes respecto de sus habilidades en matemáticas, las escuelas deben ayudar a los padres a aumentar su entendimiento y sus expectativas respecto de los logros y progresos de los estudiantes en matemáticas.

Otros estudios muestran que el involucramiento de los padres incide directamente en el desempeño en matemáticas de los jóvenes. Varios estudios han evidenciado que, independientemente de los orígenes étnico y racial y de los niveles escolares, los alumnos obtenían un mejor desempeño y prosiguieron sus estudios en matemáticas cuando participaban en conversaciones acerca de la escuela con sus padres y cuando estos eran voluntarios activos en las escuelas o miembros de asociaciones de padres escolares (Desimone, 1999; Ma, 1999; Valadez, 2002). Asimismo, cuando las expectativas de los padres para sus hijos eran mayores, los resultados en matemáticas también eran más elevados (Hong y Ho, 2005; Yan y Lin, 2005). Catsambis y Beveridge (2001) fueron más allá de estos hallazgos y mostraron que, en la enseñanza secundaria, las características positivas del vecindario también contribuían al buen desempeño en matemáticas. En definitiva, los estudios mostraron que las familias y la comunidad inciden en una gran variedad de resultados en el desempeño en matemáticas.

Existe una amplia evidencia que indica que muchas familias, cuando no la mayoría, necesitan ayuda para estructurar sus interacciones con sus hijos en lo que atañe a las matemáticas. En esa línea, Lerner y Shumow (1997) hallaron que los padres creían en las estrategias pedagógicas progresivas en matemáticas (que los niños hablaran de su trabajo y aprendieran de sus propios errores), pero que brindaban un tipo de ayuda que era instructiva y que le daba a los niños pocas oportunidades de descubrir por su propia cuenta soluciones a los problemas matemáticos. Similarmente, Hyde y sus colegas (Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth y Romberg, 2006) detectaron variaciones significativas en las habilidades de las madres para ayudar a sus hijos con sus tareas en matemáticas. En ambos casos, los investigadores concluyeron que las alianzas entre escuela y familia son necesarias para ayudar a estas últimas a comprender cómo interactuar con sus hijos en su trabajo escolar en matemáticas, brindándoles apoyo académico y alentándolos a aprender.

Una estrategia efectiva ha sido el uso de tareas interactivas que requieren que los niños discutan acerca de su trabajo y de sus ideas con un familiar. En su estudio sobre las tareas de matemáticas en los cursos intermedios basadas en los modelos TIPS, Balli, Demo y Wedman (1998) hallaron que los estudiantes que recibían tareas interactivas gozaban de un mayor involucramiento de sus padres en matemáticas. Asimismo, Sheldon y Epstein (2005) encontraron que las escuelas que asignaban tareas interactivas en matemáticas registraban mejores resultados en el porcentaje de estudiantes que obtenían puntajes suficientes o sobre ese nivel en las pruebas estandarizadas de matemáticas que los planteles que no lo hacían.

La evidencia más sólida en apoyo de asignar tareas interactivas en matemáticas en la enseñanza primaria proviene de Van Voorhis (en revisión), quien realizó un diseño cuasi experimental en el que se comparaban los resultados en matemáticas de estudiantes en clases en las cuales los profesores asignaban tareas de matemáticas interactivas TIPS (tratamiento) con aquellos que estudiaban en clases donde el profesor no incorporaba este tipo de tarea escolar en el currículo (control). Ella descubrió que los alumnos a los que se les asignó tareas de matemáticas interactivas TIPS registraban mayor involucramiento familiar en matemáticas, tenían actitudes más positivas acerca de esas tareas y lograban mejor desempeño comparado con los estudiantes en la situación de control. Este estudio sugiere que los profesores pueden ayudar a las familias a apoyar los aprendizajes en matemáticas sin hacer pensar a los padres que ellos tienen que "enseñarles" las habilidades matemáticas.

Otra investigación sugiere que las escuelas pueden mejorar los resultados en matemáticas de sus alumnos desarrollando un clima escolar que sea acogedor y que cuente con el apoyo de los padres, las familias y la comunidad. El clima escolar –las ca-

racterísticas organizacionales que generan el tono o la atmósfera de una escuela– ha sido asociado con los estilos de liderazgo de los directores, el sentido de comunidad, las expectativas respecto de los estudiantes, un *ethos* del cuidado y una variedad de resultados escolares (National Research Council, 2003).

Los estudios muestran que las escuelas que integran a los padres y a la comunidad tienen un clima escolar más positivo (Desimone, Finn-Stevenson y Henrich, 2000; Griffith, 1998; Haynes, Comer y Hamilton-Lee, 1989). Del mismo modo, las escuelas en las que las alianzas se han consolidado registran mejores resultados en las pruebas estandarizadas de matemáticas, una vez controladas las variables de niveles anteriores en matemáticas y el estatus económico (Sheldon, Epstein y Galindo, en revisión).

En su conjunto, este amplio cuerpo de evidencia demuestra que el entorno del hogar incide en las actitudes, las habilidades y los resultados de los alumnos en matemáticas. Los hallazgos sugieren que las escuelas deberían implementar estrategias que ayuden a las familias a enmarcar sus mensajes e interacciones con los niños en relación a las matemáticas. Estas prácticas deberían traducirse en un mayor involucramiento familiar y en mejores actitudes y resultados en matemáticas de los jóvenes.

Ciencias

En ciencias hay menos estudios sobre la incidencia de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Sin embargo, dado el actual interés en este ámbito es importante entender los resultados de los trabajos disponibles acerca de los efectos del involucramiento de la familia y la comunidad en las habilidades y actitudes de los niños hacia la ciencia.

Un estudio que utilizó datos nacionales de estudiantes de cuarto y octavo básico, y del último año escolar, concluyó que los estudiantes de las familias de bajos ingresos tenían un peor desempeño en ciencias que sus pares con mejor situación económica (Von Secker, 2004). Esta investigación mostró que factores relacionados con la educación de los padres y mediciones respecto del entorno en que vivían permitían compensar el bajo desempeño en ciencias asociado con el ingreso familiar más bajo y su pertenencia a minorías. Más aún, Von Secker halló que sin estos recursos familiares positivos, la brecha de desempeño entre los estudiantes de bajos ingresos y los de familias más acomodadas se acentuaba entre cuarto básico y el último año. Este estudio sugiere que el involucramiento de las familias puede ser especialmente importante para estudiantes con mayor riesgo de fracasar en sus estudios de ciencias.

Al igual que en las matemáticas, el involucramiento de las familias y la comunidad puede incidir en la actitud de los alumnos hacia la ciencia y por esta vía, en sus calificaciones.

George y Kaplan (1998) hallaron que los padres juegan un importante rol en el desarrollo de actitudes proclives a las ciencias en sus niños, implementando actividades de ciencias en el hogar y llevando a sus hijos a bibliotecas y museos. Es esencial comprender de qué forma las familias pueden ayudar a sus hijos a desarrollar actitudes positivas hacia las ciencias, lo que puede servir como un factor de protección para ayudar a los estudiantes de familias de bajos ingresos a superar otros riesgos asociados con un bajo desempeño escolar.

En uno de los estudios más concluyentes acerca de los efectos de los esfuerzos del profesor para aumentar la interacción padre-hijo en ciencias, Van Voorhis (2003) utilizó un diseño cuasi experimental para medir los efectos de las tareas interactivas de ciencias en el hogar del programa TIPS en el involucramiento de los padres en ciencias y en el desempeño de los alumnos en esta materia. Las familias cuyos hijos recibían tareas interactivas semanales de ciencias estaban significativamente más involucradas que las de los estudiantes en el grupo de control. Los estudiantes TIPS también tenían mejores calificaciones en ciencias que los restantes. Los hallazgos sugieren que las escuelas pueden –y deberían– promover un mayor involucramiento familiar en el hogar en torno a las ciencias para lograr que los estudiantes realicen sus tareas a cabalidad, promover conversaciones en torno a las ciencias en la casa y mejorar los logros de los estudiantes en los niveles intermedios de enseñanza.

Resultados no académicos: tránsitos hacia nuevas escuelas

Se ha acumulado nueva evidencia de que el apoyo y la orientación familiar pueden ayudar a que los alumnos transiten de manera exitosa de un ciclo educativo a otro (por ejemplo, ingresar a la escuela o cambiar de establecimiento). Las investigaciones sobre los efectos de las alianzas entre las escuelas y las familias en las etapas transicionales arrojaron que, controlando las variables de desempeño previo y los antecedentes familiares, los estudiantes preescolares en escuelas que implementaban actividades diseñadas para promover el involucramiento y mantener informadas a las familias tenían mejores resultados que aquellos cuyas escuelas no desarrollaban esta actividad de extensión (Schulting, Malone y Dodge, 2005).

Otras investigaciones también han mostrado que los estudiantes transitan de mejor manera hacia la enseñanza intermedia y la enseñanza secundaria cuando tienen familiares que discuten y monitorean con mayor frecuencia su trabajo escolar (Falbo, Lein y Amador, 2001; Grolnick, Kurowski, Dunlap y Hevey, 2000; Gutman y Midgley, 2000). Estos estudios sugieren que las escuelas pueden ayudar a los estudiantes a manejar las transiciones escolares alentando a los familiares a conversar con sus hijos y a ayudarlos

a transitar por las nuevas experiencias y expectativas que acompañan estos cambios en la educación y el desarrollo.

Asistencia

Mejorar la asistencia escolar es una meta clave para las escuelas, ya que los niños que están en la escuela tienen mayores oportunidades de aprender. Sin embargo, cumplir con este objetivo requiere de un enfoque global que tome en cuenta los factores que atañen a la escuela y al aula, así como factores relacionados con las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. A pesar de que la mayoría de las escuelas no han colaborado de manera sistemática con las familias para reducir el ausentismo escolar, muchas reconocen que las conexiones con el hogar constituyen una importante estrategia para mantener una buena asistencia. Un enfoque, consistente en organizar programas globales de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad –e implementarlas adecuadamente– ha demostrado ser útil para lograr que los estudiantes asistan a la escuela con mayor regularidad (Sheldon, 2007).

En algunos casos, los estudios han identificado comportamientos parentales relacionados con una mayor concurrencia de los niños a la escuela. Estos incluyen, saber dónde se encuentran los alumnos, promover discusiones entre padres e hijos sobre la escuela, que los padres asistan a actividades de voluntariado en la escuela y participen en los centros de padres. Todos estos comportamientos son importantes predictores de menores niveles de ausentismo escolar (Astone y McLanahan, 1991; Duckworth y DeJong, 1989; McNeal, 1999).

Otros estudios detectaron un vínculo entre varias prácticas de involucramiento específicas implementadas por las escuelas con las familias y la comunidad y la asistencia escolar. Estas incluían comunicar a las familias acerca de la asistencia, entregar información sobre qué personas contactar en la escuela, realizar talleres sobre la importancia de ir a clases y ofrecer programas vespertinos para los estudiantes (Epstein y Sheldon, 2002). Estos estudios sugerían que la asistencia escolar debía mejorar si las escuelas adoptaban un enfoque global que incluyera, entre otros, actividades en la escuela que incentiven una buena concurrencia, conexiones efectivas entre la escuela y el hogar y un foco sostenido en el objetivo de mejorar y mantener la presencia del alumno en el colegio. En un estudio de seguimiento con una muestra más amplia y diversa, Sheldon y Epstein (2005b) hallaron que el ausentismo crónico se reducía cuando las escuelas implementaban estrategias de comunicación para informar a los padres sobre la asistencia de sus hijos y cuando las escuelas desarrollaban programas globales de alianzas con diversas actividades que giraban en torno al involucramiento de las familias y la comunidad.

La asociación entre comunicaciones frecuentes y positivas entre la familia y la escuela y la reducción del ausentismo escolar es consistente con otros estudios que concluyeron que las llamadas telefónicas a los padres de estudiantes ausentes se asociaban con una mayor asistencia a la escuela (Helm y Burkett, 1989; Licht, Gard y Guardino, 1991). También ayudó en ese sentido, en las escuelas secundarias, la entrega oportuna de información a los padres respecto de la asistencia (Roderick et al., 1997). Mantener informados a los padres acerca de la asistencia de sus hijos a la escuela les permite supervisar a sus hijos de manera más efectiva.

Conducta

La conducta de los alumnos, dentro y fuera de la escuela, está relacionada con su entorno familiar y las dinámicas de su hogar. Hace dos décadas, Snyder y Patterson (1987) concluyeron que los estilos de crianza negativos, los enfoques disciplinarios, el monitoreo parental, las estrategias de las familias para solucionar problemas y los altos niveles de conflicto en el hogar eran todos elementos predictores de delincuencia entre los jóvenes. También hallaron que las asociaciones entre las características socio-demográficas y la delincuencia tendían a reducirse o a desaparecer cuando estos tipos de interacciones eran tomados en cuenta en términos estadísticos. Más recientemente, los estudios indican que los patrones de comunicación dentro de las familias y el apoyo escolar que estas brindan a sus hijos se traducen en menores niveles de delincuencia entre los estudiantes secundarios blancos y los pertenecientes a minorías (Davalos, Chavez y Guardiola, 2005).

Además de mejorar el comportamiento de los estudiantes en la escuela, implementar prácticas asociativas centradas en la conducta de los estudiantes también puede ayudar a mejorar los resultados escolares. Tras analizar una amplia gama de datos nacionales, Domina (2005) concluyó que las actividades de involucramiento parental evitaban los problemas de conducta. El estudio mostró que la ayuda de los padres en las tareas escolares y la participación voluntaria de estos en la escuela incidían de manera más favorable en el comportamiento en la escuela de los estudiantes de familias de bajos ingresos que en el de los pertenecientes a familias acomodadas.

Otros estudios revelaron que los estudiantes con mayor involucramiento parental se comportaban mejor en la escuela y que la conducta escolar ayudaba a predecir los logros escolares futuros (Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates y Pettit, 2004; Beyer, Bates, Pettit y Dodge, 2003). Estos estudios, elaborados con métodos rigurosos y amplias bases de datos, identificaron un importante nexo entre el involucramiento de las familias y los resultados escolares a través del efecto positivo de los padres en la conducta de sus hijos.

Los nexos entre la conducta escolar y los contextos familiares y comunitarios han sido identificados desde hace tiempo. Muchos investigadores han argumentado que la organización social y cultural de los vecindarios moldea los procesos de socialización de las familias y las escuelas. La exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad, por ejemplo, se asocia con una baja asistencia a la escuela, malas notas y problemas de conducta (Bowen y Bowen, 1999; Bowen, Bowen y Ware, 2002).

El impacto de las comunidades no siempre es negativo. Las colaboraciones entre las escuelas y la comunidad, como las tutorías, las patrullas de seguridad y las asociaciones con empresas, pueden mejorar los programas escolares e incidir favorablemente en los resultados escolares y las actitudes de los alumnos con respecto a las escuelas (McPartland y Nettles, 1991; Nettles, 1991; Sanders, 2005; Sanders y Harvey, 2002). Los efectos potencialmente positivos y negativos de las comunidades en el desempeño escolar hacen que las alianzas entre las escuelas y la comunidad sean un componente esencial en cualquier reforma para mejorar la conducta de los alumnos.

Prácticas para reducir los problemas de conducta

A pesar de que muchas personas han sugerido que los recursos de las escuelas, las familias y la comunidad podrían ayudar a reducir los problemas de conducta de los alumnos y mejorar los aprendizajes en la escuela (Adelman y Taylor, 2000; Epstein, 1995; Noguera, 1995; Taylor y Adelman, 1998), la mayoría de las intervenciones para mejorar la conducta de los estudiantes se han centrado en lo que los educadores deberían hacer para asegurar un entorno escolar seguro. A los padres, en cambio, se les ha conferido un rol modesto en cuanto a ayudar a los estudiantes a mejorar su conducta, como pedirles a los maestros, por ejemplo, que refuercen los programas existentes en las escuelas (Gottfredson, Gottfredson y Hybil, 1993).

Existe cierta evidencia de que las familias y los socios de la comunidad pueden ayudar a las escuelas a ser lugares más seguros y más enfocados en los aprendizajes escolares. Un estudio sobre estudiantes de primaria evidenció que los trabajadores sociales en los establecimientos escolares que ayudaban a las familias y a las escuelas a comunicarse entre sí lograron mejorar la conducta y los resultados escolares de los alumnos (Bowen, 1999). Otras investigaciones han mostrado que un mayor involucramiento familiar (asistir a talleres, realizar actividades voluntarias en la escuela, ayudar con los aprendizajes en el hogar e involucrarse con los cambios en las políticas de las escuelas) se traduce en un mejor comportamiento de los estudiantes de segundo ciclo y secundarios (Ma, 2001; Simon, 2000).

Sheldon y Epstein (2002) hallaron que las escuelas que mejoraron sus programas de alianzas con las familias y la comunidad redujeron de un año para otro los porcentajes de estudiantes enviados a la oficina del director, los castigos y las suspensiones en el colegio. Las escuelas con más actividades voluntarias y apoyo parental registraron menores niveles de acciones disciplinarias. En su conjunto, estos hallazgos reafirman la importancia de desarrollar programas de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad con actividades que ayuden a los estudiantes a mejorar su comportamiento y a reducir la cantidad de sanciones disciplinarias por parte de la escuela. Las investigaciones están incidiendo en las prácticas. Muchos educadores entienden las conexiones entre la vida familiar de los estudiantes y el comportamiento en la escuela. A medida que desarrollan y mejoran sus programas de alianzas, más escuelas están implementando actividades de involucramiento con las familias y la comunidad que ayudarán a los alumnos a mejorar su comportamiento y tener éxito en los cursos superiores en la escuela.

Conclusiones

Los estudios resumidos en este capítulo muestran que los programas efectivos de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad pueden incidir en una amplia gama de resultados escolares. Empero, no debemos cifrar excesivas expectativas en este involucramiento para mejorar el desempeño escolar en todos los niveles. Por ejemplo, las habilidades de lectura se benefician especialmente de una enseñanza de calidad impartida por docentes experimentados (Snow, Burns y Griffin, 1998). Al mismo tiempo, no debemos minimizar el potencial del involucramiento de las familias y de la comunidad por su "valor agregado" en los resultados escolares, más allá y por sobre los efectos de una buena docencia.

Las investigaciones han acumulado evidencia de que las prácticas escolares para involucrar a las familias marcan una diferencia respecto de la posibilidad de que esto suceda y respecto de *cuáles* familias lo hacen y *cómo*. Más importante aún: si las escuelas implementan programas y actividades de alianzas bien diseñados, con el tiempo se acumulan pequeños cambios que, a la larga, producen efectos totales medibles en las asignaturas de lenguaje, matemáticas, ciencias, y otros ámbitos no académicos relacionados con el éxito escolar.

Un factor clave para obtener estos efectos es, sin embargo, la voluntad de las escuelas y de los distritos de implementar programas y actividades de alianzas de calidad. Al plantearse objetivos para mejorar los niveles de lectura, matemáticas, ciencias, asistencia o conducta de los alumnos, las escuelas deben diseñar planificaciones para

implementar actividades de involucramiento de las familias y la comunidad que ayuden a los jóvenes a alcanzar esas metas. Los educadores conscientes del potencial inherente al involucramiento de las familias y la comunidad, que planifican e implementan prácticas efectivas y que monitorean los progresos y resuelven los desafíos que se presentan, conseguirán que un mayor número de estudiantes alcance mejores resultados en su vida escolar.

Bibliografía

Adelman, H. S., & L. Taylor (1998). Reframing mental health in schools and expanding school reform. *Educational Psychologist, 33*, 135-152.

Astone, N., & S. McLanahan (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review, 56*(3), 309-320.

Baker, S., R. Gersten, & T. Keating (2000). When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training. *Reading Research Quarterly, 35,* 494-519.

Baker, S., R. Gersten, & Lee, D. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *Elementary School Journal, 103,* 51-73.

Baker, A. J. L., C. S. Piotrkowski, & J. Brooks-Gunn (1998). Effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY) on Children's school performance at the end of the program and one year later. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 571-588.

Balli, S. J., D. H. Demo, J. F. Wedman (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations, 47*, 149-157.

Beyers, J. M., J. E. Bates, G. S. Pettit, & K. A. Dodge (2003). Neighborhood structure, parent processes, and the development of youths' externalizing behaviors: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology, 31*, 35-53.

Bleeker, M. M., & J. E. Jacobs (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology, 96*, 97-109.

Bowen, N. K. (1999). A role for school social workers in promoting student success through school-family partnerships. *Social Work in Education, 21*, 34-47.

Bowen, N. K., & G. L. Bowen (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research, 14*, 319-342.

Bowen, N. K., G. L. Bowen, & W. B. Ware (2002). Neighborhood social disorganization, families, and the educational behavior of adolescents. *Journal of Adolescent Research, 17*, 468-490.

Cairney, T. H., & J. Ruge (1997). *Community literacy practices and schooling: Towards effective support for students.* Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs: Australia.

Catsambis, S., & A. A. Beveridge (2001). Does neighborhood matter? Family, neighbor-

hood, and school influences on eighth grade mathematics achievement. *Sociological Focus, 34*, 435-457.

Chen, X. (2001). National Center for Education Statistics. *Efforts by public K-8 schools to involve parents in children's education: Do school and parent reports agree?* Washington D.C.: U.S. Department of Education, NCES 2001-076.

Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement, 7*, 297-322.

Dauber, S. L., & J. L. Epstein (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press.

Davalos, D. B., E. L. Chavez, & R. J. Guardiola (2005). *Cultural diversity and Ethnic Minority Psychology, 11*, 57-68.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research, 93*, 11-30.

Desimone, L., M. Finn-Stevenson, & C. Henrich, (2000). Whole school reform in a low-income African American community: The effects of the CoZi model on teachers, parents, and students. *Urban Education, 35*, 269-323.

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*, 233-249.

Duckworth, K., & J. DeJung (1989). Inhibiting class cutting among high school students. *The High School Journal, 72*, 188-195.

Eccles, J. S., & R. D. Harold (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Bloom, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Edwards, P. A., H. M. Pleasants, & S. H. Franklin (1999). *A path to follow: Learning to listen to parents.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*, 701-712.

_____ (1991). Effects of teacher practices of parent involvement on change in student achievement in reading and math (pp. 261-276). In S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community, and school interaction: Advances in Reading/Language Research,* vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press.

Epstein, J. L., & S. L. Dauber (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal, 91*, 289-305.

Epstein, J. L., K. C. Salinas, & F. L. Van Voorhis (2001). *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) Language Arts, Science/Health, and Math Interactive Homework in the Elementary and Middle Grades* (two manuals). Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships.

Epstein J. L., & S. B. Sheldon (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad, & R. Serlin (Eds.), *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Epstein, J. L., & S. B. Sheldon (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*, 308-318.

Epstein, J. L., B. S. Simon, & K. C. Salinas (1997). Effects of Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) language arts interactive homework in the middle grades. *Research Bulletin, 18* (September). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, CEDR.

Falbo, T., L. Lein, & N. A. Amador (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research, 16*, 511-529.

Fan, X., & M. Chen (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22.

Fitzgerald, J. (2001). Can minimally trained college student volunteers help young at-risk students to read better? *Reading Research Quarterly, 36*, 28-46.

Frome, P. M., & J. S. Eccles (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 435-452.

George, R., & D. Kaplan (1998). A structural model of parent and teacher influences on science attitudes of eighth graders: Evidence of NELS: 88. *Science Education, 82*, 93-109.

Gottfredson, D. C., G. D. Gottfredson, & L. G. Hybl (1993). Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal, 30*, 1, 179-215.

Greenleaf, C. L., R. Schoenbach, C. Cziko, & F. L. Mueller (2001). Apprenticing adolescent readers to academic literacy. *Harvard Educational Review, 71*, 79-129.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal, 99*, 53-80.

Grolnick, W. S., C. O. Kurowski, K. G. Dunlap, & C. Hevey (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 465-488.

Gutman, L. M., & C. Midgley (2000). The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students During the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 223-248.

Haynes, N., M., J. P. Comer, & M. Hamilton-Lee (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology, 27*, 87-90.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words.* NY: Cambridge University Press.

Heibert, E. H. (1980). The relationship of logical reasoning ability, oral language comprehension, and home experiences to preschool children's print awareness. *Journal of Reading Behavior, 12*, 313-324.

Helm, C. M., & C. W. Burkett (1989). Effects of computer-assisted telecommunications on school attendance. *Journal of Educational Research, 82*, 362-365.

Henderson, A. T., & N. Berla (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington D.C.: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A., & K. L. Mapp (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hill, N. E., D. R. Castellino, J. E. Lansford, P. Nowlin, K. A. Dodge, J. E. Bates, & G. S. Pettit (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*, 1491-1509.

Ho, E. S., & J. D. Willms (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement, *Sociology of Education, 69*, 126-141.

Hoffman, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, vol. 2 (pp. 911-950). NY: Longman.

Hong, S., & H. Ho (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups, *Journal of Educational Psychology, 97*, 32-42.

Hyde, J. S., N. M. Else-Quest, M. W. Alibali, E. Knuth, & T. Romberg (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behavior, 25*, 136-152.

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society, 35*, 202-218.

_____ (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237-269.

Jordan, C., E. Orozco, & A. Averett (2001). *Emerging issues in school, family, and community connections.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Jordan, G. E., C. E. Snow, & M. V. Porche (2002). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly, 35*, 524-546.

Keith, T. Z., P. B. Keith, K. J. Quirk, J. Sperduto, S. Santillo, & S. Killings (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology, 36*, 335-363.

Lee, V. E., & R. G. Croninger (1994). The relative importance of home and school in development of literacy skills for middle-grade students. *American Journal of Education, 102*, 286-329.

Leichter, H. J. (1984). Families as environments for literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 38-50). London: Heinemann Educational Books.

Lerner, R., & L. Shumow (1997). Aligning the construction zones of parents and teachers for mathematics reform. *Cognition and Instruction, 15*, 41-83.

Licht, B. G., T. Gard, & C. Guardino (1991). Modifying school attendance of special education high school students. *Journal of Educational Research, 84*, 368-373.

Lonigan, C. J., & G. J. Whitehurst (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.

Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal, 38*, 351-370.

_____ (1999). Dropping out of advanced mathematics: The effects of parental involvement. *Teachers College Record, 101*, 60-81.

Mathematica Policy Research Inc. and Center for Children and Families at Teachers College, Columbia University (2001). *Building their futures: How early head start programs are changing the lives of infants and toddlers in low-income families*. Washington D.C.: Administration on Children Youth and Families, Department of Heath and Human Services. Retrieved from: *www.acf.dhhs.gov* (research reports).

McCarthey, S. (1999). Identifying teacher practices that connect home and school. *Education and Urban Society, 32*, 83-107.

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*, 117-144.

McPartland, J. M., & S. M. Nettles (1991). Using community adults as advocates or mentors for at-risk middle school students: A two-year evaluation of project RAISE. *American Journal of Education, 99*, 568-586.

Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In B. Schneider, & J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77-114). Westview: Boulder, CO.

National Research Council (2003). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. National Academies Press: Washington D.C.

Nettles, S. M. (1991). Community contributions to school outcomes of African-American students. *Education and Urban Society, 24*, 132-147.

Noguera, P. A. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review, 65*, 189-212.

Paratore, J. R., A. Hindin, B. Krol-Sinclair, & P. Duran (1999). Discourse between teachers and Latino parents during conferences based on home literacy portfolios. *Education and Urban Society, 32*, 58-82.

Parcel, T. L., & M. J. Dufur (2001). Capital at home and at school: Effects on Students Achievement. *Social Forces, 79*, 881-912.

Parsons, J. E., T. Adler, & C. M. Kaczala (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*, 310-321.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide, Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*, 406-428.

Purkey, S. C., & M. S. Smith (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal, 83*, 426-452.

Roderick, M., M. Arney, M. Axelman, K. DaCosta, C. Steiger, S. Stone, L. Villearreal-Sosa, & E. Waxman (1997). *Habits hard to break: A new look at truancy in Chicago's public high schools.* Chicago: School of Social Service Administration, University of Chicago.

Sanders, M. G. (2005). *Building school-community partnerships: Collaborating for student success.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sanders, M. G., & J. L. Epstein (2000). Building school-family-community partnerships in middle and high schools. In M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk* (pp. 339-362). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sanders, M. G., & A. Harvey (2002). Beyond the school walls: A case study principal leadership for school-community collaboration, *Teachers College Record, 104*, 1345-1368.

Scarborough, H. S., & W. Dobrick (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.

Schulting, A. B., P. S. Malone, & K. A. Dodge (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*, 840-871.

Sénéchal, M., & J. LeFevre (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 455-460.

Sénéchal, M., J. LeFevre, E. Thomas, & K. Daley (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 32*, 96-116.

Shaver, A. V., & R. T. Walls (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and math achievement. *Journal of Research and Development in Education, 321*, 90-97.

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research, 100*, 267-275.

_____ (2005). Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement. *Elementary School Journal, 106*, 171-187.

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein (2005a). Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *Journal of Educational Research, 98*, 196-206.

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal, 14*, 39-56.

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society, 35*, 4-26.

Sheldon, S. B., & J. L. Epstein (2005). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Flood, & P. Anders (Eds.), *Literacy development of students in urban schools: Research and policy* (pp. 107-138). Newark, DE: International Reading Association (IRA).

Sheldon, S. B., J. L. Epstein, & C. L. Galindo (under review). Not just numbers: Creating a partnership climate to improve levels of math proficiency.

Sheldon, S. B., & V. L. Van Voorhis (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 125-148.

Shumow, L., & J. D. Miller (2001). Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21*, 68-91.

Simon, B. S. (2001). Family Involvement in high school: Predictors and effects. *NASSP Bulletin, 85*, 8-19. 56

Snow, C. E., S. Burns, & P. Griffin (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C.: National Academy Press.

Snyder, J., & G. Patterson (1987). Family interaction and delinquent behavior. In H. C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 216-243). NY: Wiley.

Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth NH: Heinemann.

Taylor, L., & H. S. Adelman (2000). Connecting schools, families, and communities. *Professional School Counseling, 3*, 298-307.

Taylor, D., & C. Dorsey-Gaines (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families.* Portsmouth NH: Heinemann.

Teale, W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.

Teddlie, C., & D. Reynolds (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press: London.

U.S. Department of Education (2001). National Center for Education Statistics. *The nation's report card: Fourth-grade reading 2002,* NCES 2001-499, by P. L. Donahue, R. J. Finnegan, A. D. Lutkus, N. L. Allen, & J. R. Campbell. Washington D.C.

Valadez, J. R. (2002). The influence of social capital on mathematics course selection by Latino high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 24*, 319-339.

Van Voorhis, F. L. (under review). Longitudinal effects of family involvement with students on math homework. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.

_____ (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *Journal of Educational Research, 96,* 323-338.

Von Secker, C. (2004). Science achievement in social contexts: Analysis from National Assessment of Educational Progress. *Journal of Educational Research, 98*, 67-78.

Wasik, B. A. (1998). Volunteer tutoring programs in reading: A review. *Reading Research Quarterly, 33*, 266-292.

Westat and Policy Studies Associates (2001). *The longitudinal evaluation of school change and performance in Title I Schools,* vol. 1 (Executive summary). Washington D.C.

Yan, W., & Q. Lin (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *Journal of Educational Research, 99*, 116-127.

CAPÍTULO 4

Orientaciones para la formación de los futuros profesores

Joyce L. Epstein

¿De quién son estos sueños? Los niños irán felices a la escuela; trabajarán con energía y se esforzarán al máximo; se graduarán; proseguirán su educación; conseguirán un empleo; serán buenos ciudadanos, amigos y miembros de sus familias. Innumerables encuestas y proyectos con miles de educadores, familias y estudiantes revelan que estos son objetivos y sueños compartidos. Sin embargo, muy a menudo, estos ideales no están al alcance de los niños de Estados Unidos. ¿Cómo se puede ayudar para que más estudiantes logren estos objetivos?

Antes de contestar las preguntas referidas a las metas, se debe responder aquellas relativas a los roles: ¿Qué debieran hacer las familias, las escuelas, las comunidades y los estudiantes para alcanzar estos objetivos compartidos de éxito para los jóvenes en la escuela y en sus vidas futuras? Estas interrogantes son las razones para estudiar, implementar y mejorar las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad.

Unir la retórica y la práctica

Ningún tópico sobre mejora escolar ha generado tanta retórica como el de "involucramiento de los padres". Todos dicen que es importante. Estudio tras estudio, los docentes, padres, directivos e incluso los estudiantes en todos los niveles escolares afirman que el involucramiento beneficia a los alumnos, mejora las escuelas, ayuda a los docentes y fortalece a las familias. Hay creencias y consensos básicos acerca de la importancia de las familias y de los beneficios del involucramiento de los padres.

También existen muchos deseos y esperanzas relacionados con el involucramiento parental. Los profesores anhelan que las familias apoyen, guíen e influyan sobre sus hijos en la realización de sus tareas. Las familias anhelan que los docentes les digan

como ayudar a sus hijos en el hogar. Los estudiantes anhelan que las familias estén al tanto de los asuntos escolares y que los ayuden con su trabajo escolar en el hogar. Estos deseos están expresados en numerosos estudios con diversas muestras, en diferentes comunidades y en todos los niveles escolares.

Con todo, existe cierta confusión y discrepancia con respecto a *cuáles* prácticas de involucramiento son importantes y *cómo* lograr una alta participación de todas las familias. Algunos educadores aspiran a que los padres se involucren en la educación de sus hijos por su propia cuenta. Si lo hacen, son "buenos padres"; de lo contrario, son irresponsables, desinteresados o "malos" padres. Algunos educadores y padres esperan que la escuela "les diga a los padres qué hacer" y que los padres simplemente acaten. Ningunos de estos enfoques –esperar el involucramiento ni dictar cómo éste debe ser– es eficaz para involucrar a todas las familias.

Las investigaciones demuestran que las "alianzas" constituyen el mejor enfoque. Cuando hay una alianza, los educadores, las familias y los miembros de la comunidad trabajan de manera conjunta para compartir información, orientar a los estudiantes, resolver problemas y celebrar logros. Estas asociaciones reconocen las responsabilidades compartidas del hogar, la escuela y la comunidad en los aprendizajes y la formación de los niños. Los estudiantes son el núcleo de las alianzas exitosas. Están presentes en los tres contextos: el hogar, la escuela y la comunidad, y vinculan a los miembros de estos tres grupos entre ellos. Los estudiantes no son meros observadores sino aportadores y actores en las comunicaciones, las actividades, las inversiones, las decisiones y otras conexiones que desarrollan las escuelas, las familias y la comunidad para promover los aprendizajes de los niños.

¿Cómo debieran ser los programas de alianzas? ¿Cómo pueden desarrollarse y sustentarse? ¿Cómo pueden los profesores, directivos, padres, otros familiares y diferentes miembros de la comunidad prepararse para iniciar y mantener relaciones productivas en beneficio de los estudiantes? ¿De qué forma pueden los docentes, directivos y otras personas que trabajan con los niños y las familias poner en acción los mejores conocimientos y prácticas? ¿De qué forma deben cambiar las prácticas a medida que los niños avanzan en su escolaridad? ¿Cómo las investigaciones deben abordar estas interrogantes para ampliar los conocimientos y mejorar las prácticas? Las investigaciones disponibles proveen las respuestas; las nuevas investigaciones enriquecerán, confirmarán o redireccionarán las prácticas.

Las necesidades

Todos los profesores y directivos tienen algo en común, ya sean de Maine o California, trabajen con estudiantes de primer o último grado, enseñen a jóvenes angloparlantes, latinos, afroamericanos, asiático-americanos, nativos u otros, tengan alumnos exitosos o con dificultades: todos sus estudiantes tienen familias.

Sin embargo, no todas las familias de los estudiantes son iguales. Algunos viven con dos padres, otros solo con uno; algunos padres tienen empleo y otros están cesantes; algunos hablan inglés y otros cuyas familias han inmigrado a Estados Unidos se comunican en otros idiomas en el hogar. Algunas familias son tradicionales y otras tienen una estructura particular. Sin duda, hay importantes diferencias en las características y situaciones de los estudiantes, familias, colegios y comunidades.

Sea cual sea su configuración y las limitaciones que tengan, las familias acompañan a sus hijos al colegio. Aunque algunas no lo hagan en persona, los acompañan siempre en sus mentes y corazones, y en sus sueños y esperanzas. Los acompañan en sus problemas y sus anhelos. Sin excepción, los docentes y directivos tienen a diario un contacto explícito o implícito con las familias de sus estudiantes. Asimismo, unos y otros viven en comunidades, cercanas o distantes de sus escuelas, diversas en su geografía e historia y en sus características económicas y sociales. Sea cual sea su localización, todas las comunidades tienen individuos, grupos y organizaciones que se preocupan de los niños, comparten la responsabilidad de su futuro y son recursos potencialmente valiosos para los niños, las familias y las escuelas. Al mismo tiempo, los niños, las familias y las escuelas también son recursos potencialmente valiosos para las comunidades.

Los educadores deben comprender los contextos en los que los estudiantes viven, trabajan, juegan. Sin esa comprensión, los educadores trabajan solos y no en alianzas con otras personas importantes en la vida de los estudiantes. Sin las alianzas, los educadores dividen a los estudiantes en el "niño en la escuela" y el "niño en el hogar", ignorando al niño completo. Esta segmentación reduce o elimina la orientación, el apoyo y el aliento necesario para los aprendizajes del niño que deben brindarles los padres, familiares, vecinos, pares, empresas asociadas, líderes religiosos y otros adultos en la comunidad.

La brecha

Los profesores aprenden a impartir clases de lenguaje, matemáticas, ciencias y otras materias. Aprenden cómo enseñarle a niños en prekínder y en todos los otros niveles. Los directivos aprenden a gestionar las escuelas como organizaciones, diseñar

horarios y supervisar múltiples tareas de un equipo de profesionales. No obstante, la mayoría de los profesores y directivos carecen de preparación para trabajar de manera positiva y productiva con uno de los elementos constantes de la vida escolar: las familias de sus estudiantes.

Producto de lo anterior, muchos educadores ingresan a las escuelas sin entender cabalmente los orígenes, los idiomas, las religiones, las culturas, las historias, las razas, las clases sociales y otras características y metas de sus estudiantes y familias. Sin esa información, es imposible que los educadores se comuniquen de manera eficaz con las personas más importantes para los niños de sus escuelas, salas de clase y comunidades (Bryk y Schneider, 2002).

Pocos educadores ingresan a la profesión con una comprensión de cómo ellos y sus colegas pueden desarrollar programas de alianzas que informen e involucren a todas las familias durante la vida escolar de los alumnos. Sin esos programas, es imposible que las familias permanezcan activas en la educación y formación de los niños.

Pocos educadores están preparados para trabajar con empresas, entidades e instituciones en aras de promover el éxito de sus alumnos en la escuela y su vida adulta. Cuando fallan esas conexiones, los estudiantes están desatendidos y desconectados de las oportunidades que enriquecen su trabajo escolar y que los preparan para el futuro.

Una encuesta realizada en el suroeste de los Estados Unidos, en 1980, mostró que solo entre un 4 y un 15 por ciento de los formadores de docentes impartía un curso completo o parte de un curso sobre involucramiento parental y solo un 37 por ciento de los formadores de docentes incluía, al menos, una parte de la clase a ese tema. En la misma región, prácticamente todos los docentes y directivos encuestados que estaban realizando su práctica coincidieron en que los profesores debían estar mejor preparados para comprender a las familias y trabajar con ellas, y más de un 70 por ciento estimó que debería haber un curso *obligatorio* sobre el tópico en la carrera de pedagogía (Chavkin y Williams, 1988).

Otros estudios sobre docentes de enseñanza primaria en Maryland muestran que únicamente algunos profesores atribuían sus prácticas de alianzas con las familias a su educación formal. La mayoría de los profesores, que tenían incluso un curso sobre involucramiento parental, se especializaron en educación especial preescolar o tomaron cursos de gestión escolar u otros como parte de un posgrado. A veces el tema se circunscribía a los derechos legales y las responsabilidades de las familias para tomar decisiones específicas relativas a niños con necesidades especiales (Becker y Epstein, 1982, véase Reading 3.1).

Durante los años ochenta y noventa se registraron pocos cambios en la formación de los educadores relacionados con el trabajo mancomunado con las familias y las comunidades, pese al notable avance en las investigaciones, las políticas y las prácticas. Una encuesta informal realizada en seis facultades de la Universidad de California que formaba docentes reveló que se impartían pocos cursos o clases que trataran sobre el tema de las alianzas entre las familias y las escuelas (Ammon, 1990). En Minnesota, más de la mitad de los 27 institutos y universidades con programas de pregrado y posgrado no ofrecían ningún curso relacionado con involucramiento parental a los futuros docentes de todos los niveles escolares (Hinz, Clarke y Nathan, 1992). La mayoría de los cursos que se brindaban eran para futuros docentes en educación parvularia o educación especial; solo seis de 1.300 cursos listados se centraban en programas globales de alianzas entre las escuelas, las familias y las comunidades.

Un estudio similar realizado en los 50 estados indicó que ninguno requería un curso completo sobre involucramiento familiar para certificar a los docentes u otorgarles una licencia. De acuerdo a estos informes, nueve estados requerían una cobertura del tema en algún curso y otros pocos especificaban que este requerimiento estaba dirigido únicamente a los profesores de educación parvularia (11 estados) y educación especial (15 estados). Un 25 por ciento (aprox.) de los estados requerían que los docentes de educación parvularia tuvieran competencias (sin importar como las hubieran obtenido) para el trabajo y la relación entre familia, escuela y comunidad. Una cantidad menor de estados requería que los docentes de enseñanza intermedia y secundaria tuvieran competencias en involucramiento familiar. Solo siete estados exigían que los directores o administradores educacionales demostraran aptitudes para promover el involucramiento familiar en sus escuelas. Ningún estado incluía esta competencia en la renovación de la certificación, reduciendo así la probabilidad de que los practicantes actualizaran sus habilidades en términos de involucramiento de las familias y las comunidades (Radcliffe, Malone y Nathan, 1994).

Un estudio sobre certificación docente en todos los estados de Estados Unidos, realizado en 1992, arrojó patrones similares y concluyó que el involucramiento parental no era una prioridad estatal (Shartrand, Weiss, Kreider y Lopez, 1997). Los investigadores realizaron seguimientos con líderes de aproximadamente 60 programas de formación docente en 22 estados que mencionaban el involucramiento familiar en sus requisitos de certificación. Los resultados indicaron que los programas de formación docente respondían a las políticas estatales e incluían temas de involucramiento parental en algunos cursos. Apenas nueve universidades de dicha muestra tenían un curso obligatorio sobre involucramiento familiar, usualmente para docentes de los primeros niveles educacionales.

A inicios de la siguiente década, una investigación sobre 161 decanos y jefes de departamento en escuelas, institutos y departamentos de educación (SCDE) de Estados Unidos examinó los cursos para los futuros docentes y los enfoques de los líderes respecto de la necesidad de un cambio (Epstein y Sanders, 2006). Aproximadamente un 70 por ciento de los líderes estaba totalmente de acuerdo en que los futuros profesionales debían poseer destrezas en materia de alianzas con otras entidades, pero solo un 7,2 por ciento consideraba que los nuevos profesores que se habían graduado de sus programas estaban preparados para trabajar con las familias y comunidades de los estudiantes. Un porcentaje algo mayor consideraba que los futuros directores (19%) y consejeros (27%) estaban preparados para trabajar de manera efectiva con las familias. Alrededor de un 60 por ciento de los líderes de las instituciones encuestadas –más que en las encuestas anteriores– señalaron que ofrecían un curso completo sobre alianzas, principalmente para estudiantes graduados o, como se ha observado históricamente, para especialistas en educación preescolar y educación especial. La mayoría (92%) indicó que los cursos en sus institutos cubrían el tópico de las asociaciones en por lo menos *una clase*. Incluso hoy, pese a los progresos observados, la mayoría de los institutos y universidades no están formando de manera adecuada a los nuevos docentes para trabajar con las familias y las comunidades.

Los informes sobre líderes educativos fueron confirmados en una encuesta nacional a alumnos de pedagogía en la cual un 62 por ciento declaró que no se sentían bien preparados para los desafíos del aula (Levine, 2006). Ello se manifestaba, entre otros aspectos, en una falta de destrezas para trabajar con una diversidad de padres y estudiantes. Algunos dirán que esto refleja el bajo nivel de los candidatos, pero en realidad las estadísticas evidencian la baja calidad de los programas de formación docente para transmitirles a los futuros profesores las habilidades que requieren –de inmediato y en cualquier sala de clases– para trabajar con todos los estudiantes y sus familias en las actitudes, los esfuerzos y los progresos de los estudiantes.

La evidencia indica que es posible introducir cambios. Decanos de educación y otros encargados curriculares en las universidades de California asistieron a una conferencia sobre la necesidad de incorporar el tema de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad en la formación docente. Algunos reaccionaron con prontitud. En un año, cinco de las ocho facultades presentes en la conferencia habían introducido algunos cambios en el contenido de sus cursos y en las tareas de los cursos obligatorios y electivos para futuros docentes y directivos. Estos cambios incluían bibliografías sobre involucramiento de los padres en los cursos existentes, formación docente o seminarios sobre docencia con supervisión. Una facultad agregó el tema de las alianzas en un programa de inserción laboral para docentes que se habían graduado el año

anterior (Ammon, 1990). Estos ejemplos demuestran que pequeños cambios, como agregar bibliografías o discusiones sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad, pueden ejecutarse sin demora.

Otros cambios pueden tardar más si requieren aprobación formal de las universidades, como crear un nuevo curso electivo u obligatorio sobre alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad para todos los futuros docentes, o diseñar un programa con certificación para formar líderes educacionales en temas relacionados con estas alianzas. Ejemplo de lo anterior es el programa de certificación de la Escuela de Educación de la Universidad Johns Hopkins. Este programa de 15 créditos para posgraduados, Leadership for School, Family and Community Collaboration, desarrollado por Mavis Sanders y sus colegas, tuvo que contar con la aprobación del departamento y del consejo de revisión académica de la escuela (Graduate Division of Education, 2003).

En los últimos años, nuevos textos universitarios de diferentes cursos sobre práctica docente, gestión del aula y liderazgo directivo agregaron tópicos sobre involucramiento de las familias y las comunidades (Cunningham y Cordeiro, 2003; Weinstein, 2006; Weinstein y Mignano, 2006; Santrock, 2008; Woolfolk, 2004).

Profesores de diferentes institutos y universidades también han implementado acciones positivas diseñando e impartiendo cursos sobre las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad o agregando bibliografías a cursos existentes en fundaciones educacionales, culturales y de liderazgo, en sociología, psicología y trabajo social (De Acosta, 1996; Kaplan, 1992; Katz y Bauch, 1999; Kirschenbaum, 2001; Riehl, 2004; Van Wyk, 1998). Bermudez y Padron (1988) diseñaron un curso de posgrado que incluía trabajo en aula y en terreno para ayudar a los educadores a comunicarse mejor con las familias que hablaban español en el hogar. Evans-Shilling (1996) creó un curso en terreno que les brindaba experiencias a los educadores sobre las relaciones entre las familias y las escuelas. Allexsaht-Snider y colaboradores concibieron un curso obligatorio destinado a futuras educadoras de párvulos, para una mayor comprensión de las relaciones entre las familias y las escuelas, que incluía trabajo de terreno con las familias en la escuela, en el hogar y en la comunidad (Allexsaht-Snider, Phtiaka y Gonzalez, 1996). Ella y sus colegas de la Universidad de Georgia también introdujeron estos tópicos en la educación primaria, en las experiencias en terreno y en otros programas de formación docente. Durante varios años, Mapp (2009) ofreció a los futuros docentes y analistas de políticas un curso semestral sobre involucramiento de las familias y las comunidades en el Instituto de Posgrado en Educación de Harvard. La Red de Involucramiento Familiar de los Educadores (FINE, por sus iniciales en inglés) del Proyecto de Investigación sobre las Familias de Harvard lleva a cabo proyectos y mantiene un sitio

web (*www.finenetwork.org*) para introducir a los profesores de pedagogía en tópicos relacionados con el involucramiento de las familias y la comunidad.

En las últimas dos décadas, estos y otros profesores han trabajado para ayudar a los futuros educadores a comprender el rol crucial que desempeñan las familias y las comunidades en la educación de los estudiantes. Un par de estudios examinaron el efecto del trabajo pedagógico sobre el involucramiento familiar y comunitario en los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los futuros docentes respecto a estas alianzas. Morris y sus colegas de la Universidad de Memphis hallaron efectos positivos de un curso de cuatro semestres sobre relaciones entre la escuela y la comunidad en la comprensión de los alumnos respecto de las alianzas, las actitudes hacia los padres, la confianza en trabajar con las familias y los sentimientos de comodidad y solvencia en planificar actividades y programas de involucramiento (Morris y Taylor, 1998; Morris, Taylor y Knight, 1998).

Otros trabajos mostraron que los profesores que se sentían más competentes acerca de sus habilidades eran más proclives a implementar actividades para involucrar a las familias, lo que plantea interrogantes clave acerca de la necesidad de mejorar el trabajo pedagógico para aumentar la eficacia de los profesores en este tipo de alianzas (García, 2004). Otros profesores también indicaron que el trabajo pedagógico mejoró la comprensión de sus alumnos de pregrado y posgrado respecto de las alianzas como uno de los componentes esenciales de la organización de las escuelas y de las aulas, y como un factor clave en el aprendizaje y la formación de los alumnos (Albert, 2008; De Acosta, 1996; Deslandes, Fournier y Morin, 2008, Katz y Bauch, 1999; Shartrand, Weiss, Kreider y Lopez, 1997; Shumow, 2004; Weiss, Kreider, Lopez y Chatman, 2009).

La Asociación Estadounidense de Institutos de Formación Docente (AACTE, por sus siglas en inglés) se asoció con la Fundación MetLife para financiar cinco proyectos innovadores destinados a brindar mayor atención al involucramiento de las familias y las comunidades en los programas de formación inicial para los docentes (AACTE, 2002). Estos incluían experiencias en terreno para los futuros docentes de la Universidad de Texas, en El Paso, trabajando con padres latinos. Además, quienes se preparaban para ejercer la docencia en la Universidad de Florida del Sur y Florida del Norte tenían la oportunidad de realizar una práctica que, junto con ejercitar sus conocimientos, les permitía escuchar los deseos de las familias y de los propios profesores. El proyecto de la Universidad de Illinois del Norte incluía tópicos de alianzas en todo el currículo de formación inicial, y la Universidad del Norte de Texas entregó componentes en línea para uso de los docentes universitarios de diferentes cursos, a fin de que ellos brindaran a los futuros docentes nuevos elementos acerca del involucramiento de las familias y la comunidad. Más apoyo en esta línea contribuiría en gran medida a la

formación de docentes en aspectos relacionados con las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Se requiere más investigación para dilucidar en qué forma y qué medida cursos con diferentes diseños y requerimientos inciden en las prácticas cotidianas de los docentes y directivos.

Estos ejemplos y los resultados de las encuestas realizadas a los decanos sugieren que los líderes en los institutos y universidades probablemente estén más preparados que antes para incorporar el tema de las alianzas entre las escuelas, las familias y las comunidades en sus currículos. Esta formación para el cambio también se ha visto influida por las políticas federales (por ejemplo, recientemente por NCLB; véase Reading 4.3, con la permanente influencia de *Head Start*, *Even Start*). Más profesores de institutos y universidades han tenido contacto con las investigaciones sobre alianzas acumuladas en las últimas dos décadas y más docentes con estudiantes de posgrado a nivel de maestría y doctorado han escogido el tema del involucramiento de las familias y comunidades para sus memorias (Epstein y Sanders, 2006).

Los estados están comenzando a incluir las conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad en sus requisitos para la certificación de los docentes, directivos, consejeros y otros educadores. Ejemplos de ellos son el Código Educativo y la Comisión sobre Acreditación Docente de California, el sistema de acreditación y formación docente y de revisión de estándares de Ohio [Ohio's Standards Revisions Teacher Education and Certification], la Certificación General de Supervisión de Illinois, el Directorio de Coordinación de la Educación Superior de Minnesota, los requerimientos del estado de Virginia para la docencia y otras leyes que se refieren a la importancia de las prácticas escolares para involucran a las familias y las comunidades. Algunos estados exigen que los docentes y otros educadores puedan demostrar sus conocimientos y habilidades respecto de estas alianzas para obtener una certificación estatal.

La Comisión de Educación de los Estados (2005) indicó que, de los 50 estados, 17 instruyeron a todos los distritos y todas las escuelas para que implementen políticas de involucramiento parental mientras que otros 15 "urgieron" a que se desarrollen estos programas. En los últimos años otros estados informaron que, además de exigirles a las escuelas y a los distritos que cumplan con las disposiciones federales relativas a las políticas y programas de involucramiento parental, los líderes estatales proporcionaron formación docente sobre estas alianzas, otorgaron becas para prácticas asociativas innovadoras y recomendaron –en lugar de exigir– a las escuelas que implementaran programas para involucrar a todas las familias en la educación de sus hijos (Moles, 2008). Muchos estados son renuentes a establecer mandatos y requerimientos detallados para que todos los distritos y escuelas lleven a cabo las mismas acciones, pero la mayoría ha formulado recomendaciones claras para promover el involucramiento

parental como un componente organizacional clave y tener escuelas eficientes con estudiantes exitosos.

Las organizaciones nacionales para la acreditación de programas de educación superior, incluidos el Consejo Nacional para la Acreditación en Formación Docente (NCATE, 2002), el Nuevo Consorcio Interestatal para la Evaluación y el Apoyo Docente (INTASC, 1992) y el Consorcio Interestatal de Acreditación de Líderes Escolares (ISLLC) tienen estándares para la formación de docentes y directivos que incluyen de manera explícita la formación y competencia en el trabajo con familias y comunidades (Council of Chief State School Officers, 1996). Por ejemplo, NCATE establece que los futuros docentes deben comprender los principios y las estrategias para las alianzas en aras de promover los aprendizajes escolares. INTASC e ISLLC señalan ciertas competencias que todos los docentes y directivos deben dominar, como fortalecer las relaciones con las familias y las comunidades para apoyar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes. Los exámenes nacionales para nuevos docentes y las evaluaciones nacionales para profesores ya formados incluyen preguntas y requieren habilidades relacionadas con el involucramiento parental y comunitario (National Board for Professional Teaching Standards, 1994).

Aun así, todos los requerimientos estatales y de certificación en las competencias relacionadas con las alianzas tienden a ser generales y aspiracionales, en lugar de ser específicos respecto a los contenidos pedagógicos y créditos requeridos. Se requiere cierto tiempo para que las leyes estatales y los estándares de acreditación incidan en los cursos universitarios destinados a los futuros docentes y administrativos.

Pese a ciertos progresos alcanzados en los últimos 10 años, la realidad es aún sombría. La mayoría de los docentes y directivos no están preparados para comprender –y menos diseñar, implementar y evaluar– nuevos enfoques que permitan desarrollar programas sobre involucramiento para aumentar el éxito de los alumnos en el colegio. La mayoría no está capacitada para implementar las nuevas estrategias diseñadas para guiar y conducir a sus equipos en el desarrollo de programas escolares y prácticas en el aula consistentes que involucren a todas las familias en el aprendizaje de sus hijos y en su formación y planes educativos para el futuro. El problema es serio y particularmente apremiante para los maestros que imparten clases a alumnos de familias diversas en escuelas públicas y subvencionadas. Los docentes y directivos requieren un repertorio de enfoques basados en la investigación para trabajar con todas las familias, especialmente en las comunidades más vulnerables.

Incluso los grandes cambios realizados han tenido un impacto limitado. Son relativamente pocos los nuevos docentes y directivos que se gradúan de un instituto o una

universidad. Se requiere que muchos más institutos y universidades mejoren sus programas para permitir que todos los futuros docentes y directivos adquieran estas destrezas básicas. Será preciso aumentar la cantidad de profesores y programas de formación docente, gestión educativa y otros cursos para preparar a todos los educadores a involucrar de manera positiva a todas las familias en la educación de sus hijos, cualquiera sea el nivel escolar en que se encuentren.

Es hora de actualizar la formación tanto de pregrado como de posgrado, asegurándose de que los futuros profesionales cuenten con los cursos y contenidos relacionados con las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Asimismo, es importante alentar a los líderes educativos estatales a que mejoren los requerimientos de certificación para los docentes, directivos y consejeros, estableciendo requerimientos pedagógicos y competencias específicas para los educadores, en apoyo de las directrices generales sobre involucramiento de las familias y la comunidad.

Las metas

Así como los docentes están preparados para impartir contenidos y los directivos para gestionar las escuelas y los programas, los educadores también deben estar preparados para hacer uso de todos los recursos que puedan ayudar a los estudiantes a tener éxito en la escuela, incluidas las familias y las comunidades. Para los profesionales del área de la educación, esto implica:

- Incorporar una comprensión sobre las alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad a la formación y capacitación de los profesores, directivos, consejeros y profesionales en sus respectivos campos;
- incluir este conocimiento en la definición de lo que significa ser un profesional de la educación;
- promover el respeto, la confianza, el aprecio y la colaboración entre todos los adultos que inciden en las vidas y los aprendizajes de los alumnos;
- posibilitar que los educadores puedan aplicar sus conocimientos para desarrollar programas efectivos de alianzas en sus escuelas y aulas;
- integrar las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad en programas más generales de mejora escolar, dándole una atención explícita a la mejora de las prácticas de involucramiento; y
- promover la investigación sobre las influencias simultáneas del hogar, la escuela y la comunidad en el aprendizaje y la formación de los niños.

La formación profesional de los educadores debe incluir la información que requieren para comprender, conducir y sostener alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad. Sin esta información, los docentes y directivos se ven restringidos para ayudar a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos. Las familias también se ven limitadas en la influencia que podrían tener sobre el aprendizaje y la formación de sus hijos por al menos 12 años de su vida escolar. A su vez, muchos niños dejan de recibir el apoyo, aliento y comprensión que podrían brindarles sus familias y comunidades. En definitiva, si los educadores no cuentan con los conocimientos y las habilidades necesarias para organizar e implementar alianzas efectivas con las familias de todos los estudiantes, menos alumnos tendrán éxito en la escuela.

En los últimos 10 años ha habido avances en la investigación, las políticas y las prácticas. Es posible ahora lograr que los educadores futuros y actuales adquieran los conocimientos, las herramientas y los ejemplos que necesitan para movilizar a las familias y la comunidad para que estas apoyen el aprendizaje y la formación de los niños durante toda su vida escolar.

Alcanzar las metas

Para reconocer las necesidades, cerrar las brechas y lograr los objetivos antes señalados, debemos cambiar algunos de los requerimientos, opciones y contenidos de los cursos superiores. Los currículos deben ser revisados y ampliados para incluir una base sólida de información destinada a formar a docentes y directivos, de modo que involucren a las familias en la educación de sus hijos.

Idealmente, debería existir por lo menos un curso general obligatorio sobre alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad (o un título parecido) en los programas de formación. Puesto que todos los profesores y directivos trabajan a diario con las familias de los niños (presencialmente o a distancia). Este requerimiento es tan importante como una clase de lenguaje, matemáticas u otras asignaturas que forman parte de la formación de los profesores, y tan importante como cualquier especialización obligatoria en el ámbito educativo.

Una decisión de política menos llamativa, pero que aun así contribuye a mejorar la mayoría de los programas de formación, es organizar y ofrecer cursos electivos sobre el tópico de las alianzas para alumnos de pregrado y posgrado. También debería existir un plan formal para determinar cuáles bibliografías sobre alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad son incorporadas en otros cursos obligatorios y electivos para asegurar que todas las personas que se están formando en pedagogía hayan tenido un contacto con la teoría, la investigación y la aplicación de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad.

El llamado a que se establezcan cursos obligatorios, electivos y/o integrados es formulado con una mezcla de urgencia y comprensión. Es urgente que los educadores comprendan mejor los roles de las familias en la educación de los niños y la implementación de programas de alianzas. Está claro que los cambios en los niveles superiores de la educación deben estar sujetos a una discusión y planificación para modificar prácticas muy arraigadas, de manera de poder ofrecer estas opciones a los alumnos. Los líderes en la educación superior deben ser "agentes de cambio" y tomar acción para asegurar que los profesionales que son formados en sus cursos, programas, departamentos, institutos y universidades, estén efectivamente calificados para enseñarles a los niños y trabajar mancomunadamente con las familias y las comunidades.

En los institutos técnicos y universidades se deberían también promover cursos de formación para los investigadores en sociología, psicología, educación y disciplinas relacionadas, para interiorizarlos con las interrogantes, los métodos y los problemas que presentan los diferentes contextos –el hogar, la escuela y la comunidad– y las interacciones de los individuos en esos contextos. Debemos formar a la siguiente generación de investigadores educacionales para que estudien las influencias superpuestas que actúan sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños; así como formar a la siguiente generación de docentes y directivos para que trabajen de manera eficaz con las familias y las comunidades.

Otras informaciones

Aunque un curso obligatorio cubra todos los tópicos abordados, los alumnos de pregrado y posgrado seguirán necesitando información adicional sobre las familias, las escuelas y las comunidades para ejercer su profesión. Por ejemplo, deben interiorizarse acerca de la familia como organización social, la influencia que tienen los padres sobre sus hijos en las distintas edades, la diversidad de orígenes familiares y culturales y tendencias en la vida de las familias. De la misma manera, los profesionales que trabajan con las familias y los niños necesitan aprender acerca de la organización en las escuelas y las salas de clase para comprender la estructura básica de los establecimientos, sus funciones, su personal y diferentes enfoques curriculares y pedagógicos para educar a los estudiantes. Los educadores deben fortalecer sus conocimientos sobre las estructuras, los procesos y los servicios de las comunidades. La bibliografía citada en este volumen aborda estos temas solo desde la perspectiva de su incidencia en el diseño y la conducción de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. El campo de la formación parental y el liderazgo parental está también relacionado con los temas del involucramiento de las familias y la comunidad (Bornstein, 2002).

Ningún curso o clase en educación superior por sí solo puede brindar toda la información y los ejemplos que requieren los profesionales para tomar decisiones acerca de cuáles prácticas implementar en las escuelas donde trabajan. Sin embargo, un curso general o una cobertura sustancial del tema debería contribuir a una mayor conciencia y comprensión, alertar a los educadores de que colaborar con las familias es parte de su responsabilidad profesional y brindar ideas y ejemplos para que los docentes y directivos elaboren programas y prácticas de alianzas en función de sus necesidades específicas.

Enlaces con la formación continua

Una amplia mayoría de los educadores, trabajadores sociales, psicólogos escolares y otras personas que trabajan con familias y niños no han tenido una formación previa en el manejo de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad. Por ello, existe y seguirá existiendo una gran necesidad de formación continua para los profesionales en las escuelas, los distritos y a nivel estatal, para cumplir con las nuevas leyes y requerimientos para implementar programas efectivos de involucramiento familiar y comunitario vinculados con los logros escolares.

La mayoría de los programas de formación continua actuales tienen una duración limitada (un par de horas) y sirven para introducir a los docentes y directivos en las nuevas prácticas de liderazgo. El libro de referencia *School, family and community partnerships: Your handbook for action, third edition* (Epstein et al., 2009) [Alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad: Guía para la acción] es una pauta para los cursos de formación permanente. Provee orientación a los educadores y líderes parentales en las escuelas, distritos y estados para que organicen, mejoren y mantengan programas efectivos de alianzas en sus lugares de trabajo.

Resumen

Para pensar, hablar y actuar en beneficio de la relación de las escuelas con las familias y la comunidad, los educadores deben tener una base sobre la cual construir. No es aceptable sustentar ideas y futuras acciones únicamente en experiencias personales y acotadas o en estereotipos obsoletos. Es necesario comprender los aspectos esenciales y complejos de un campo de estudio para decidir cuándo y cómo aplicar la investigación en las prácticas o para seleccionar interrogantes clave para futuras investigaciones.

En resumen, se han venido planteando seis realidades incontestables y un llamado a actuar de forma urgente:

1. Todos los estudiantes tienen familias. Todos los estudiantes y sus familias viven en comunidades. Las familias y comunidades son importantes en las vidas de los niños y, junto con las escuelas, inciden sobre los aprendizajes de los estudiantes.
2. Los profesores y directivos tienen contacto directo o indirecto con las familias de los estudiantes todos los días de vida laboral.
3. Solo algunos profesores y directivos están preparados para trabajar con familias y comunidades como socios en la educación de los jóvenes.
4. Existe un amplio acuerdo y evidencia acumulada respecto de la idea de que los programas y las prácticas bien diseñados de alianzas entre las escuelas, las familias y las comunidades benefician a los estudiantes, las familias y las escuelas.
5. Se necesitan investigaciones y evaluaciones rigurosas para mejorar de manera permanente los conocimientos acerca del involucramiento de las familias y la comunidad y de la efectividad de los programas y prácticas estatales, distritales y escolares.
6. A pesar de que queda mucho por aprender, sabemos suficiente como para implementar programas basados en investigaciones y vinculados a metas, que apunten a la implementación de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad que comprometan a todas las familias y ayuden a todos los estudiantes a desarrollar con éxito todo su potencial.

Se requieren cambios inmediatos y radicales en la formación inicial y avanzada de los docentes, directivos, consejeros y otras personas que trabajan con las escuelas, las familias y los estudiantes. Se requieren cambios en el trabajo académico y en las experiencias de terreno para formar profesionales que entiendan, respeten y colaboren con los padres, otros familiares e individuos, grupos y organizaciones en las comunidades que puedan ayudar a los alumnos a tener éxito en sus estudios.

Los comentarios, las interrogantes y actividades en cada capítulo introducen nuevos tópicos que requieren discusión, debate y estudio. Las bibliografías y referencias brindan una perspectiva histórica de este campo investigativo y una ventana de cómo se están desarrollando las investigaciones y los programas sobre alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad.

Bibliografía

American Association of Colleges for Teacher Education (2002). *Partners for student success 2002: National summit on parent involvement in teachers education: Proceedings document*. Washington D.C.: AACTE.

Albert, M. (2008). Literacy: Family/school/community collaborations course. SUNY Potsdam: pers. com.

Allexsaht-Snider, M., H. Phtiaka, & R. M. Gonzalez. (1996). International perspectives: Preparing teachers for partnership. Paper presented at the Education Is Partnership conference, November, in Copenhagen, Denmark.

Ammon, M. S. (1990). *University of California project on teacher preparation for parent involvement. Report I, April 1989 Conference and initial followup*. Berkeley: University of California. Mimeo.

Becker, H. J., & J. L. Epstein (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal 83*: 85-102 [Reading 3.1].

Bermudez, A. B., & Y. N. Padron (1988). University-school collaboration that increases minority parent involvement. *Educational Horizons, 66*: 83-86.

Bornstein, M. (Ed.) (2002). *Handbook of parenting,* 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bryk, A. S., & B. Schneider (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. NY: Russell Sage Foundation.

Chavkin, N. F., & D. L. Williams. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons, 66*: 87-89.

Council of Chief State School Officers. (1996). *Interstate school leaders licensure consortium: Standards for school leaders*. Washington D.C.: Author.

Cunningham, W. G., & P. A. Cordeiro (2003). E*ducational leadership: A problem –based approach,* 2nd edition. Boston: Allyn & Bacon.

De Acosta, M. (1996). A foundational approach to preparing teachers for family and community involvement in children's education. *Journal of Teacher Education, 47*: 9-15.

Deslandes, R., H. Fourier, & L. Morin (2008). Evaluation of a school, family, and community partnerships program for preservice teachers in Quebec, Canada. *Journal of Educational Thought, 42*: 27-52.

Education Commission of the States (2005). *Parental involvement in education.* Denver, CO: ECS.

Epstein, J. L. et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action,* 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Epstein, J. L., & M. G. Sanders (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education, 81*: 81-120.

Evans-Shilling, D. (1996). Preparing educators for family involvement: Reflection, research, and renewal. *Forum of Education, 51*: 35-46.

Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. *Urban Education, 39*: 290-315.

Graduate Division of Education (2003). Announcement: Graduate certificate program: *Leadership for School, Family, Community Collaboration*. Baltimore, Johns Hopkins University.

Graue, E., & C. P. Brown. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education* 19: 719-735.

Hinz, L., J. Clarke, & J. Nathan (1992). *A survey of parent involvement course offerings in Minnesota's undergraduate preparation programs*. Minneapolis: Center for School Change, Humphrey Institute of Public Affairs, University of Minnesota.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) (1992). *Model standards for beginning teacher licensing and development: A resource for state dialogue*. Washington D.C.: Council of Chief State School Officers.

Kaplan, L. (1992). Parent education in home, school, and society: A course description. In L. Kaplan (Ed.), *Education and the family* (pp. 273-277). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Katz, L., & J. P. Bauch (1999). The Peabody family involvement initiative: Preparing preservice teachers for family/school collaboration. *The School Community Journal, 9*: 49-69.

Kirschenbaum, H. (2001). Educating professionals for school, family and community partnerships. In D. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices in school, family and community partnerships* (pp. 185-208). Greenwich, CT: Information Age Publishers.

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. NY: Teachers College, Columbia University.

Mapp , K. (2009). Pers. Com.

Moles, O. (2008). *State requirements for parent involvement activities*. Rockville, MD: Author.

Morris, V. G., & S. I. Taylor (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 14*: 219-231.

Morris, V. G., S. I. Taylor, & J. Knight (1998). *Are beginning teachers prepared to involve families in education?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, in San Diego.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (1994). *What teachers should know and be able to do*. Washington D.C.: NBPTS. (See standards for specific certificates, e.g., family partnerships in early adolescence/generalist standards).

NCATE (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington D.C.: National Council for Accreditation of Teacher Education.

Public Law 107-110 (2002). *No Child Left Behind Act of 2001*. Washington D.C.: Congressional Record, 115 STAT. 1501-1505, January 8, 2002.

Radcliffe, B., M. Malone, & J. Nathan (1994). *Training for parent partnership: Much more should be done*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for School Change, Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs.

Riehl, C. (2004). Pers.com. (April).

Santrock, J. W. (2008). *Educational psychology,* 3rd edition. Boston: McGraw-Hill.

Shartrand, A. M., H. B. Weiss, H. M. Kreider, & M. E. Lopez (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Shumow, L. (2004). *An integrated partnership model preparing teachers for parental engagement*. Paper presented at the 12th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, April, San Diego.

Van Wyk, J. N. (Ed.) (1998). *Home-school relations study guide*. Pretoria: University of South Africa.

CAPÍTULO 5

Hacia una teoría de la relación entre la familia y la escuela: prácticas docentes e involucramiento de los padres

Joyce L. Epstein

Este artículo revisa distintas teorías sobre las relaciones entre las familias y la escuela; discute cómo la evidencia apoya o refuta distintas perspectivas teóricas; y presenta un nuevo modelo teórico –esferas de influencia superpuestas– que explica y guía la investigación respecto a las alianzas de las familias, las escuelas y la comunidad. El artículo explica los componentes organizacionales e interpersonales de la teoría de las esferas de influencia superpuestas y cómo esta perspectiva se despliega de modelos teóricos anteriores.

Tres perspectivas respecto a las relaciones familia escuela:

Actualmente, los investigadores y practicantes abordan las relaciones entre la familia y la comunidad desde tres perspectivas:

1. Responsabilidades separadas de las familias y las escuelas.
2. Responsabilidades compartidas de las familias y las escuelas.
3. Responsabilidades sucesivas de las familias y las escuelas.

Estas perspectivas son profundamente diferentes. Supuestos que se basan en el enfoque de las *responsabilidades separadas* de ambas instituciones hacen hincapié en la inherente incompatibilidad, competitividad y conflicto entre las familias y la escuela. Este enfoque asume que las burocracias escolares y las organizaciones familiares están dirigidas, respectivamente, por los educadores y por los padres, cuyos objetivos, roles y responsabilidades disímiles se concretan mejor en forma independiente. Plantea que los objetivos disímiles de estas dos instituciones se alcanzan en forma más eficiente y efectiva cuando los profesores ejercen sus estándares profesionales y universalistas y

sus juicios acerca de los niños en sus aulas, y cuando los padres ejercen su atención personalizada y sus estándares particularistas y sus juicios acerca de sus hijos en el hogar (Parsons, 1959; Waller, 1932; Weber, 1947).

El supuesto contrario, basado en las *responsabilidades compartidas* de ambas instituciones, pone el acento en la coordinación, la cooperación y la complementariedad entre las escuelas y las familias, y fomenta la comunicación y la colaboración entre ambas instituciones. Esta perspectiva asume que las escuelas y las familias comparten la responsabilidad de socializar y educar al niño. Se considera que los profesores y los padres comparten objetivos comunes en relación a los niños, los que pueden alcanzarse más efectivamente cuando ambos trabajan en forma conjunta. Estos supuestos se basan en el modelo de las interacciones interinstitucionales y diseños ecológicos que destacan las conexiones naturales, anidadas y necesarias entre los individuos y sus grupos e instituciones (Bronfenbrenner, 1979; Leichter, 1974; Litwak y Meyer, 1974).

La tercera perspectiva, referida a las *responsabilidades sucesivas* de las instituciones, hace hincapié en las contribuciones de los padres y profesores al desarrollo de los niños en las diferentes etapas críticas por las que estos atraviesan. Este enfoque se basa en la creencia que los primeros años en la vida de un infante son claves para su éxito en el futuro y que a la edad de cinco o seis años, cuando el niño ingresa a la enseñanza formal en educación preescolar o básica, su personalidad, así como sus actitudes hacia el aprendizaje, ya están suficientemente formadas. Los padres les enseñan a sus hijos pequeños las destrezas necesarias, organizan programas y experiencias de carácter educativo y reciben la orientación o el apoyo de instituciones sociales y educacionales (por ejemplo, los pediatras, los profesores de preescolar y los medios) para preparar a sus hijos para la escuela. Cuando el niño ingresa formalmente, el profesor asume la principal responsabilidad por su educación (Bloom, 1964; Freud, 1937; Piaget e Inhelder, 1969).

Mecanismos que generan relaciones entre la familia y la escuela

Además de las tres principales distinciones entre responsabilidades separadas, compartidas y sucesivas, hay otras teorías que contribuyen a explicar los *mecanismos* para construir relaciones entre la escuela y la familia y las resultantes variaciones entre estas instituciones y sus miembros. Entre las más valiosas cabe destacar la teoría del interaccionismo simbólico y la de los grupos de referencia.

El *interaccionismo simbólico* (Mead, 1934) asume que el autoconcepto, la personalidad, los valores y creencias son producto de nuestras interacciones con otros. Esta teoría sugiere que aprendemos como los demás perciben y anticipan nuestras metas

y conductas, y que moldeamos nuestra conducta para cumplir con las expectativas de los demás y así obtener su reconocimiento. En términos de las conexiones entre la familia y la escuela, si los profesores no interactúan con los padres, no pueden obtener información ni comprender las expectativas de los padres con respecto a sus hijos y con respecto a ellos mismos como docentes. No pueden moldear sus comportamientos para responder a esas expectativas. Si los padres evitan a los profesores, no pueden obtener información ni comprender las expectativas de la escuela en relación a sus hijos o a ellos mismos; no pueden moldear su conducta para prestarles una asistencia significativa a los estudiantes y profesores.

La teoría de los grupos de referencia (Merton, 1968) establece otras conexiones importantes entre la valoración y las interacciones. Un grupo de referencia es una colectividad o un individuo que es tomado en consideración por otro grupo o individuo para que influya en sus actitudes y conductas. Esto ocurre cuando un grupo o individuo reconoce la importancia de los demás o admira sus posturas y acciones. Por ejemplo, si al planificar los programas educacionales de los niños un profesor toma en cuenta los roles que los padres pueden desempeñar, acaso sea porque el profesor considera que estos constituyen un grupo de referencia importante. Si al planificar sus actividades familiares los padres toman en cuenta los objetivos y acciones de los profesores o de la escuela, puede deberse a que consideran que los profesores constituyen un grupo de referencia importante. En ciertas oportunidades solo el grupo de estatus más alto influye en la conducta del otro en forma no recíproca. Puede que los profesores tomen en cuenta a los padres sin que los padres les correspondan, como ocurre en algunas comunidades donde los padres tienen un fuerte control de las políticas educativas. O que los padres consideren a los profesores como un importante grupo de referencia sin que los profesores les correspondan, como cuando los padres tratan de ayudar a sus hijos con las tareas, incluso cuando el profesor no les ha brindado ideas ni alentado acerca de cómo hacerlo.

Estas tres teorías explican las diferencias básicas entre las filosofías y enfoques acerca de los profesores y padres que dan origen a mayores o menores conexiones o a conexiones profundas o superficiales entre la familia y la escuela. Las otras teorías explican las motivaciones para eliminar o reforzar las barreras entre escuelas y familias.

Cambiar los patrones de relaciones entre las familias y la escuela

A lo largo del tiempo se han producido importantes transformaciones en los patrones de las alianzas entre el hogar y la escuela. A comienzos del siglo XIX, los padres y la comunidad ejercían un amplio control sobre las acciones de la escuela. El hogar,

la iglesia y la escuela compartían los mismos objetivos en materia de aprendizaje e integración de los jóvenes adultos a la comunidad adulta (Prentice y Houston, 1975). La comunidad, incluidos los apoderados y representantes de la iglesia, contrataban y despedían a los profesores, decidían el calendario escolar e influían en el currículo. Fuera de la escuela, las familias junto con otros miembros de la comunidad, les enseñaban a los niños importantes destrezas y los conocimientos necesarios para que se transformaran en adultos exitosos.

A fines del siglo XIX y comienzos del XX se impuso un patrón diferente de relaciones entre la familia y la escuela. La escuela comenzó a distanciarse paulatinamente del hogar, haciendo hincapié en el conocimiento específico de los profesores en las asignaturas y de la pedagogía. Los profesores comenzaron a enseñar asignaturas que eran desconocidas para los padres, utilizando métodos y enfoques que no formaban parte de las experiencias de estos. A las familias se les pedía que les enseñaran a los niños las conductas y actitudes para prepararlos para la escuela y que se responsabilizaran por enseñarles sobre la etnicidad, religión y orígenes familiares. Estas responsabilidades familiares estaban separadas del objetivo de las escuelas de enseñar un currículo común a los niños de todos los grupos étnicos, religiosos, y económicos.

Durante los años ochenta y noventa, las relaciones entre la familia y la escuela cambiaron nuevamente en respuesta a las mayores exigencias del público por mejores escuelas y que rindieran cuentas de su gestión. Tanto los padres con mayor nivel educacional como aquellos menos instruidos expresaban el deseo de que sus hijos recibieran una buena formación y comenzaron a solicitar o exigir que las escuelas los mantuvieran informados e involucrados en la educación de sus hijos.

Una teoría integrada de las relaciones entre la familia y la escuela

Los tiempos cambiantes exigen que las teorías también se actualicen. Las relaciones entre las escuelas y las familias han ido variando a lo largo de la historia. No es sorprendente, entonces, que la teoría se haya reestructurado desde la separación interinstitucional en los años 1930-1950 hasta la cooperación en 1970-1980, para adaptarse a los cambios sociales que afectan a estas organizaciones. Pero no tenemos todavía un modelo de relaciones entre la escuela y las familias que dé cuenta de la variación y del proceso de cambio que seguirá repercutiendo en las interacciones entre las familias y las escuelas. Las teorías existentes no incorporan la historia, el desarrollo de los estudiantes, ni las influencias que las familias y las escuelas tienen entre sí.

Una perspectiva desde el ciclo vital (Elder, 1984) nos permite integrar diferentes elementos valiosos provenientes de diversas teorías sobre las relaciones entre la familia

y la escuela para corregir las debilidades de los enfoques aislados. Esta teoría requiere que prestemos atención a tres características de las relaciones entre la familia y la escuela: la historia, los patrones de desarrollo y el cambio.

Historia

Cuatro tendencias recientes contribuyen a explicar porqué se requieren cambios en nuestras teorías de las relaciones entre la familia y la escuela:

- ***Un mayor número de madres con educación universitaria y licenciaturas.*** Durante los últimos 40 años se ha registrado un aumento muy importante en el número de estudiantes de secundaria en los Estados Unidos, especialmente de mujeres, que asisten a la universidad y obtienen un título. Mientras que antes de 1950 las mujeres obtenían menos del 20 por ciento de las licenciaturas (mayormente en el ámbito de la educación), en 1980 alcanzaron casi la mitad de las licenciaturas otorgadas en diferentes disciplinas (Censo de 1984). El nivel de educación de las madres influye en sus interacciones con los profesores. En otras épocas la mayoría de las madres tenían un nivel educacional más bajo que los profesores egresados de la universidad, pero actualmente la mayoría asiste a alguna universidad y tiene un nivel de educación similar o superior al de los profesores de sus hijos. Aún existen grandes diferencias en la educación de las mujeres, pero la proporción de madres con educación superior ha marcado una diferencia en las percepciones que tienen los padres de los profesores, en las percepciones que tienen los profesores de los padres y en el cuándo y cómo se involucran las madres en la educación de sus hijos.
- ***Cuidado de los bebés y niños.*** El clásico e influyente libro escrito por el Dr. Spock (1950) hizo que aumentara el número de padres informados e involucrados en la educación de sus bebés y niños pequeños. El libro brinda elementos a todos los padres acerca de la importancia del entorno del hogar para el aprendizaje de los niños, información de la que anteriormente solo disponían algunos. Aunque este libro no es de gran utilidad en su análisis de los alumnos mayores y prácticamente no aborda el tema de la escuela, hizo que los padres tuvieran mayor conciencia de su papel como tales y del rol de sus hijos como jóvenes aprendices. A él se han sumado nuevos estudios sobre cuidados infantiles y programas de salud pública y privada, que siguen preparando a las nuevas generaciones de padres de bebés y niños menores para la siguiente fase en la vida de sus hijos: la escuela.
- ***Reglamentos federales y financiamiento para el involucramiento de los padres.*** En los años sesenta, el programa Head Start y otros planes para preescolares vulnerables auspiciados por el gobierno federal dieron cuenta de la necesidad de

que los padres contaran con la ayuda de educadores para preparar a sus niños y así romper el ciclo del fracaso escolar que los amenazaba. Más importante aún, se asumió que durante la enseñanza preescolar, a pesar de que muchas madres carecían de una educación avanzada, las escuelas y los niños necesitaban que estas se involucraran para que sus hijos tuvieran éxito. Se les pidió a las madres de niños del programa Head Start que participaran en consejos consultivos y se las incorporó en el aula como voluntarias o ayudantes asalariadas, y como tutoras en el hogar.

Durante la misma década, los programas Follow-Through requirieron que las escuelas reconocieran la importancia de los padres como educadores más allá de la enseñanza preescolar (Gordon, Olmsted, Rubin y True, 1979). La Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados de 1975 congregó a los profesores y padres para analizar el programa educacional de cada niño. Los planes federales y su reconocimiento oficial del rol clave de los padres pusieron la participación de estos en las agendas de las escuelas locales (Hobson, 1979; Keesling y Melaragno, 1983; Valentine y Stark, 1979). Para los establecimientos no era fácil limitar la participación parental a aquellos padres de niños en programas que cuentan con financiamiento del gobierno federal y, por lo tanto, un mayor número de padres de todos los niveles de enseñanza, al margen de su nivel de instrucción o de su entorno cultural, se vieron involucrados con las escuelas y profesores de sus hijos.

- ***Estructuras familiares cambiantes.*** En la década pasada (años setenta) se produjeron dos cambios en la estructura familiar que incidieron profundamente en las relaciones entre la escuela y la familia: el aumento de las familias monoparentales y el aumento de madres que trabajan fuera del hogar. Estas últimas tienen que manejar el cuidado y la escolaridad de sus hijos con más rigor que aquellas que están en el hogar. Tienen que organizar el cuidado de los hijos antes y después de la escuela, durante los feriados y cuando los niños enferman. La atención a las necesidades de los niños ha generado una mayor preocupación de las madres que trabajan sobre la calidad de las salas cuna, de la escuela y de los programas extracurriculares.

  Las madres jefas de hogar suelen trabajar con mayor frecuencia fuera de casa que aquellas de familias biparentales y son especialmente sensibles a las responsabilidades hacia sus hijos. En ellas está acentuada la necesidad que tienen todos los padres de recibir información por parte de los profesores para poder utilizar su tiempo limitado en el hogar en forma más productiva en beneficio de sus hijos. Aunque las madres empleadas y las madres solteras no se ofrecen para trabajar como voluntarias en el recinto escolar con la misma intensidad que otras madres,

la investigación arroja que se interesan tanto como las demás en la educación de sus hijos y que invierten igual o mayor cantidad de tiempo en ayudarlos desde el hogar (Epstein, 1984 [Reading 3.5]).

Cada vez más, las escuelas han debido ir sustituyendo sus percepciones tradicionales de la vida familiar y de los patrones de comunicación con una madre que está en el hogar por nuevas percepciones y nuevos patrones de comunicación que abarquen a diferentes tipos de familias. Algunas escuelas han introducido estas modificaciones para ayudar a todas las familias, sea cual sea su estructura, a interactuar en forma exitosa con la escuela. Otros establecimientos, en cambio, no han cambiado sus expectativas ni sus comunicaciones con las familias, a pesar de los cambios en las estructuras familiares.

Estas cuatro tendencias durante los últimos 40 a 50 años del siglo XX cambiaron los vínculos entre la familia y la escuela en Estados Unidos. Estas modificaciones, tanto individualmente como en forma combinada, involucraron a más padres en la educación de sus hijos, más allá de la enseñanza preescolar, y significaron un reconocimiento público y oficial hacia los padres como "profesores", incrementando la necesidad de una mejor comunicación entre el hogar y la escuela.

Patrones de desarrollo

Las interacciones entre las escuelas y las familias tienen que adaptarse a la edad, el nivel de enseñanza y el grado de desarrollo social y cognitivo de los niños. Para los jóvenes estudiantes, las escuelas son más como una familia, con lazos estrechos entre los padres y los profesores en la enseñanza preescolar y los primeros años de la enseñanza primaria. Es probable que las escuelas se vuelvan cada vez más impersonales durante la enseñanza secundaria, con el objeto de preparar a los estudiantes para interactuar en la vida adulta con otras organizaciones formales en el gobierno, el sector laboral y la sociedad. Pero a lo largo de la enseñanza secundaria, las escuelas varían en cuanto al grado de comunicación con los padres e involucramiento de estos en la educación de sus hijos.

Desconocemos el tipo, grado o combinación óptima de relaciones personales e impersonales en todos los niveles de la enseñanza que conducen a un aprendizaje máximo y a una preparación exitosa para la vida adulta, pero nuestro modelo de relaciones entre la escuela y la familia debe estar fundamentado en un esquema del desarrollo que dé cuenta de la continuidad de las acciones e interacciones entre la familia y la escuela durante los años escolares y de los cambios en las modalidades del involucramiento de los padres en la diferentes etapas del desarrollo.

El cambio

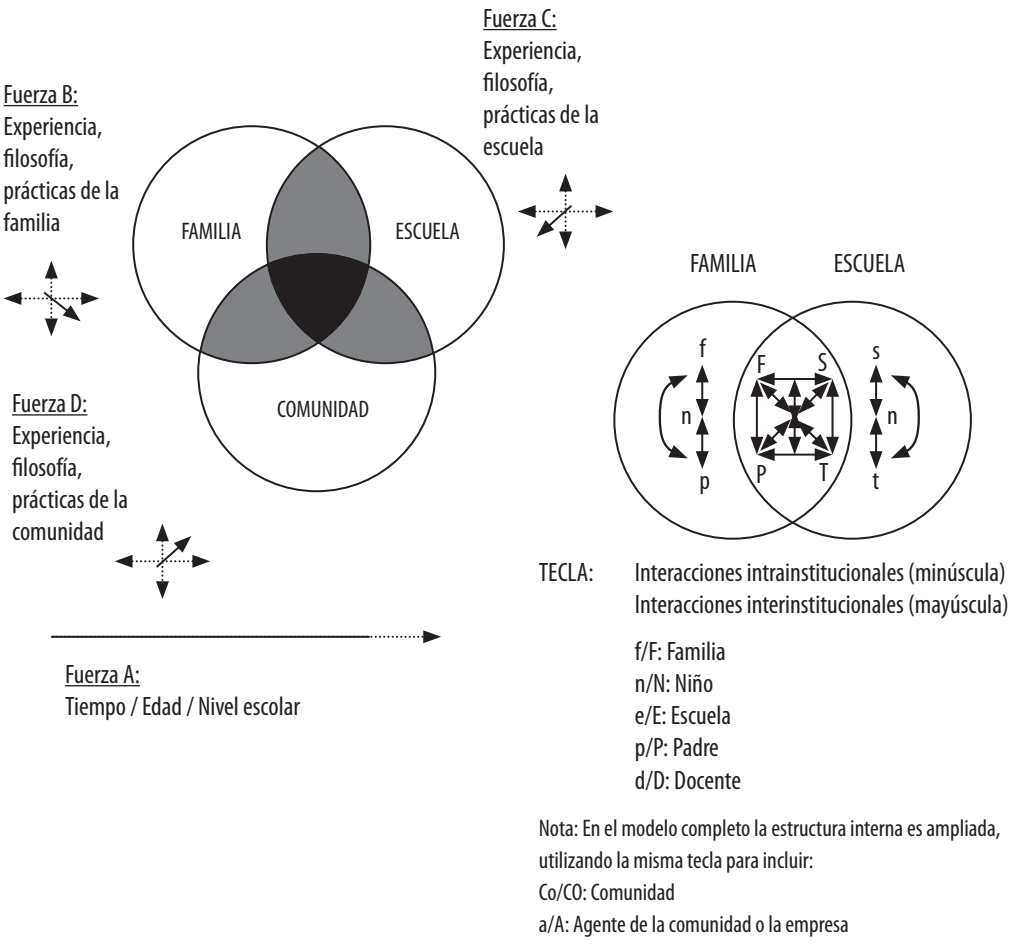
Las familias y las escuelas viven modificaciones de forma permanente. Las familias cambian a medida que los miembros maduran, desarrollando nuevas destrezas, conocimientos, contactos y patrones de interacción social. Una familia construye una historia acumulativa y variable de relaciones con la escuela para cada uno de sus niños. Las interacciones con una escuela inciden en el conocimiento y las actitudes de la familia al tratar con nuevas escuelas a las que ingresan sus hijos.

Los establecimientos escolares cambian a medida que sus integrantes pasan por ellos. Nuevos estudiantes se incorporan cada año, nuevos grupos heterogéneos de estudiantes ingresan a las clases y nuevos profesores y directivos integran el personal docente. Los talentos, perspectivas y el liderazgo de la escuela varían con la madurez y estabilidad de las capacidades del personal para enfrentar situaciones educativas complejas, nuevas prácticas y metas. Pueden estar más abiertas a los requerimientos de los padres y al involucramiento parental. Las escuelas construyen una historia de relaciones acumulativa y cambiante con las familias a medida que los estudiantes van pasando de un nivel a otro.

Un modelo de esferas familiares y escolares superpuestas

Las figuras 1 y 2 introducen un modelo de relaciones entre la familia y la escuela que da cuenta de la historia, el desarrollo y las experiencias cambiantes de los padres, profesores y estudiantes.

Figuras 1 y 2. Esferas de influencia superpuestas de las familias, las escuelas y la comunidad sobre el aprendizaje de los niños. (Estructuras externas e internas del modelo teórico)



- ***Estructura externa.*** Consiste en esferas que se superponen o no y que representan a la familia, la escuela y la comunidad. El grado de superposición es controlado por tres fuerzas: el tiempo, la experiencia con que cuentan las familias y la experiencia con que cuentan las escuelas.

  La fuerza A representa una línea de desarrollo y de tiempo para los estudiantes, familias y escuelas. La línea de tiempo se refiere al tiempo individual e histórico: la edad y el nivel de enseñanza del niño y las condiciones sociales del periodo durante el que el niño asiste a la escuela. Por ejemplo, durante la infancia puede que las

esferas de este modelo estén separadas. El niño primero "asiste" al hogar y la familia le brinda el principal entorno educativo. Inicialmente los padres y los profesores no interactúan directamente en el aprendizaje del niño. Sin embargo, incluso durante la infancia, puede que las esferas se superpongan. Por ejemplo, si un niño está física, mental, o emocionalmente discapacitado, los padres y profesores de educación diferencial pueden iniciar un programa de cooperación. Para todos los niños es probable que las esferas de la escuela y de la familia se traslapen en alguna medida durante la infancia y la niñez temprana, cuando los padres aplican sus conocimientos sobre la crianza de sus hijos, a partir de sus propias experiencias escolares y de la información de pediatras, educadores y otras personas. Luego, en un patrón regular, las esferas se superponen cuando el niño "asiste" al hogar, a la escuela y a la comunidad.

Habrá un patrón "clásico" o esperado de separación o superposición en diferentes momentos sobre la base de la edad del niño, el nivel de enseñanza y el periodo histórico en que el niño asiste a la escuela. Hasta ahora, para la generalidad de los niños, la mayor superposición entre las esferas de la familia y la escuela se da durante el preescolar y los primeros años de enseñanza básica. Pero también hay algunos niños para quienes la superposición entre las dos esferas ha sido extensa durante todos los niveles de la enseñanza debido a las diferentes filosofías, políticas, prácticas y presiones de los padres, los profesores o ambos, como lo representan las fuerzas B y C.

La fuerza B y la fuerza C representan las experiencias y presiones que actúan sobre la familia y las organizaciones escolares y sus miembros y que deben ser consideradas para estudiar, comprender o cambiar las relaciones entre la familia y la escuela. Estas fuerzas acercan o separan a las esferas, generando una mayor o menor superposición de las acciones, interacciones e influencia entre la familia y la escuela a lo largo de toda la línea de tiempo. Cuando los padres mantienen o incrementan su interés e involucramiento en la escolaridad de sus hijos (fuerza B), generan una mayor superposición entre las esferas de la familia y la escuela de lo que se esperaría en promedio. Cuando los profesores integran a los padres en sus prácticas de enseñanza habituales (fuerza C), generan una mayor superposición de lo esperable.

Después de que el niño ingresa a la escuela se produce un cierto grado de superposición entre las dos organizaciones en cada nivel de la enseñanza. Esto es así siempre y cuando haya miembros de la familia (o sustitutos) con quienes el niño y la escuela interactúan. Incluso en situaciones aparentemente separadas como los internados privados o los centros estatales para jóvenes delincuentes,

hay contactos entre la escuela y la familia en relación al contrato, los pagos, las visitas, evaluaciones y otros que definen la superposición "mínima" entre las dos esferas durante los años escolares. La "máxima" superposición se produce cuando las familias y las escuelas operan como verdaderos "socios", con esfuerzos de cooperación frecuentes y una comunicación cercana y clara entre los padres y los profesores en un programa integral que incluye varios tipos de involucramiento de los padres (Epstein, 1986 [Reading 3.4]; Gordon, 1979; Seeley, 1981). Pero nunca se da una superposición "total" porque la familia mantiene algunas funciones y prácticas que son independientes de los programas de las escuelas o de los profesores; y la escuela, por su parte, mantiene algunas funciones y prácticas que son independientes de las familias.

Los niños están conectados a una misma familia pero a diferentes profesores durante el transcurso de sus años escolares. Cada nuevo profesor (fuerza C) y el involucramiento permanente o nuevo de cada familia (fuerza B) crean patrones dinámicos de relaciones entre la familia y la escuela. Hay un continuo ajuste en la superposición o en la separación de las dos esferas.

El tiempo por sí solo (fuerza A) o la edad creciente del niño no influyen en que los padres se vuelvan más expertos acerca de cómo ayudar a los niños con problemas escolares específicos. De hecho, nuestras investigaciones arrojan que ocurre lo contrario. Mientras más años tenga el niño (después del primer nivel), la superposición es menor entre las dos esferas y los padres se sienten menos capaces de ayudar a su hijo en la escuela (Epstein, 1986). De este modo, si en la figura 1 incluyéramos solamente la fuerza A, veríamos, para la mayoría de las escuelas y familias, esferas bastante separadas en la infancia, mayor superposición durante los años preescolares y el primer nivel, y menos superposición a partir del segundo o tercer nivel de la primaria en adelante.

Al agregar las fuerzas B y C, podemos ver que las prácticas de los padres y los profesores y las presiones que ejercen entre sí modifican los patrones clásicos, generando una mayor o menor superposición entre las familias y la escuela en cada nivel de enseñanza. Por ejemplo, algunos profesores de estudiantes mayores incrementan sus interacciones con los padres de sus alumnos de los niveles más altos de la escuela primaria y los de la secundaria para mantener a las familias involucradas en la educación de sus hijos. Para los alumnos de estos profesores, habrá una mayor superposición entre la familia y las interacciones y objetivos escolares que en el caso de los niños cuyos profesores dejan de lado el rol de los padres en sus prácticas de enseñanza.

- ***Estructura interna.*** Aparece representada en la figura 2 y muestra las relaciones interpersonales y los patrones de influencia de primera importancia. Se ilustran dos tipos de interacciones e influencias: dentro de las organizaciones (letras minúsculas) y entre organizaciones (letras mayúsculas). También se muestran dos niveles de interacción: las comunicaciones organizacionales estándares (familia y escuela) y las comunicaciones individuales, específicas (apoderado y profesor). Las interacciones entre la familia (f) y los padres (p) y la escuela (e) y los docentes (d) son aquellas que ocurren separadamente [dentro de la organización en esferas de influencia separadas] a medida que los padres, hijos u otros familiares manejan su vida familiar y relaciones personales, o como profesores, directores y docentes crean políticas escolares o realizan actividades escolares o individuales. Por contraste, las interacciones entre la familia (F) y las escuelas (E), y las interacciones entre los padres (P) y los docentes (D), son aquellas que ocurren cuando los miembros de ambas organizaciones interactúan mediante comunicaciones estándares, organizacionalmente dirigidas (F y E) o mediante comunicaciones únicas, en forma individualizada (P y D) [en las esferas de influencia superpuestas].

  Las conexiones entre la familia (F) y la escuela (E) se refieren a las interacciones entre los miembros de la familia y el personal escolar que conciernen a todas las familias y al personal docente en general o a los programas escolares. Estos incluyen, por ejemplo, las comunicaciones a todos los padres acerca de las políticas escolares; talleres para todos los padres sobre la crianza del niño o el desarrollo infantil; programas para que todos los padres se involucren como voluntarios; o acciones familiares que pueden afectar a las escuelas, tales como las actividades de las organizaciones entre padres y docentes, consejos consultivos de padres o grupos de defensoría ciudadana de la comunidad. Estos tipos de involucramiento establecen estructuras comunes para las comunicaciones e interacciones entre las familias y escuelas en tanto organizaciones.

  Las conexiones entre los padres (P) y los docentes (D) se refieren a interacciones específicas entre los padres y los profesores en relación a un niño individual. Estas pueden incluir, por ejemplo, las entrevistas entre los apoderados y el profesor sobre el progreso del niño, las notas por escrito o llamados telefónicos a los profesores relacionados con las necesidades o problemas académicos, sociales o personales del niño; o las sugerencias específicas del profesor para los padres en cuanto a cómo ayudar a su hijo(a) con actividades de aprendizaje en el hogar.

  El niño (N) ocupa el lugar central en todos los patrones de interacción e influencia en este modelo. Asumimos que el bienestar y los intereses del niño son el motivo que determina la relación entre los padres y los profesores. La reacción del niño

ante las interacciones entre los padres y los profesores incide en su aprendizaje académico y desarrollo social. Las flechas multidireccionales del modelo ilustran que los niños interactúan con sus familias, influyen y también están influenciados por estas, especialmente por sus padres. También los afectan los cambios que ocurren al interior de la familia y las conductas parentales que derivan de las acciones de las escuelas. Los niños interactúan con sus escuelas, influyen y están influenciados por estas y especialmente por sus profesores, y por los cambios que ocurren en las escuelas y en las prácticas docentes que derivan de las acciones de las familias.

Las estructuras externa e interna del modelo están íntimamente relacionadas. Las relaciones organizacionales e individuales internas están simultáneamente influidas por la edad y el nivel de enseñanza del estudiante y por las prácticas comunes del momento histórico (fuerza A) y por las acciones, actitudes, experiencias y decisiones de los profesores y padres (fuerzas B y C). El grado de superposición entre las organizaciones de la familia y de la escuela y sus objetivos y prácticas influyen en la distancia social y psicológica entre la familia y los miembros de la escuela, en sus patrones de comunicación y en los resultados de una mayor o menor interacción. Cada uno de los componentes del modelo puede traducirse en medidas específicas para estudiar los efectos del involucramiento de los padres (por ejemplo, las iniciativas de estos a los requerimientos de los profesores) en el desempeño de los alumnos, las actitudes y otros resultados relacionados con los estudiantes, los padres y los profesores.

El modelo reconoce las historias entrelazadas de las instituciones y de los individuos en cada caso y las conexiones continuas y causales entre las organizaciones y los individuos. El modelo promueve una teoría integrada de relaciones entre la familia y la escuela al reconocer el cambio permanente que ocurre en las familias y en las escuelas; el conocimiento acumulado y las experiencias de los padres, los profesores, y los estudiantes; y la influencia de estos diferentes patrones en las motivaciones, las actitudes y los logros.

Familias como escuelas y escuelas como familias

El modelo de las esferas superpuestas asume que hay intereses e influencias que las familias y escuelas comparten y que pueden ser promovidos con mayor o menor éxito por las políticas y programas de las organizaciones, así como por las acciones y actitudes de los individuos que participan en esas organizaciones. Si bien hay importantes diferencias entre las escuelas y las familias (Dreeben, 1968), es necesario reconocer las importantes similitudes, la superposición en cuanto a los objetivos, responsabilidades

e influencias mutuas entre estos dos entornos que influyen simultáneamente en el aprendizaje del niño y en su desarrollo.

Las teorías anteriores afirmaban que la escuela trata a los niños en forma equitativa, juzgándolos mediante estándares universales y recompensando a los estudiantes por lo que hacen (desempeño) y no por lo que son (adscripciones). En contraste, se asevera que las familias tratan a los niños en forma individual, juzgándolos mediante estándares personales y relaciones especiales, basando las recompensas y los afectos en el desarrollo individual del niño y en sus progresos, o en su pertenencia a la familia y no en su desempeño en relación a otros niños. Estas imágenes "puras" de los diferentes enfoques institucionales distan de ser representaciones fieles de cómo funcionan realmente las escuelas o las familias para motivar a los estudiantes a ser exitosos en la escuela. La distinción entre un trato universal y particular está siendo cada vez menos nítido en aquellas familias con mayor conciencia de la importancia de la escolaridad y sus componentes, y en las escuelas con entornos más personales e individualizados. Estas son *las escuelas como familias* y *las familias como escuelas.*

Familias como escuelas

Hay padres que manejan sus hogares "como una escuela". Saben cómo ayudar a sus hijos con las tareas y se toman el tiempo para hacerlo. Las familias como escuelas generalmente tienen horarios de estudio consistentes y persistentes para sus hijos desde la infancia, con libros sobre los colores, las formas y los tamaños, y la música y el arte como parte de su currículo temprano "como escuela". Antes de que los niños ingresen a la escuela, estas familias orientan su labor mediante el recuerdo que conservan de ciertos profesores o mediante fuentes y recursos educativos contemporáneos. Durante los primeros años, la familia le enseña al niño pequeño, pero en realidad es muy probable que las imágenes que guardan de la escuela o de determinados profesores influyan en la familia en cuanto a cómo y qué le enseñan a sus niños.

Hay familias que funcionan en forma muy similar a las escuelas. No solo crean tareas similares a las de una escuela para sus hijos y los recompensan por sus éxitos, sino que también crean actividades que se adecuan a las capacidades del niño e involucran a los niños en un aprendizaje activo más que en una escucha pasiva. Estas familias no solo traducen el currículo escolar en tareas a realizar en el hogar, sino que además ponen en práctica principios de eficacia organizacional (Rich y Jones, 1977) y utilizan las mismas estructuras (tarea, autoridad, recompensa, agrupación, evaluación y tiempo, o estructuras de objetivos) que orientan la docencia efectiva en el aula (Epstein, 1988, b).

Aunque la gran mayoría de los padres aceptan y aman a sus hijos por sus cualidades únicas y sus vínculos directos, muchas familias los recompensan por logros reales y objetivos, al igual que los profesores. Muchas familias juzgan a sus hijos de acuerdo a criterios estándares y los premian a medida que van dominando las "destrezas básicas" (desde aprender a caminar hasta aprender a leer) y a medida que van adquiriendo las destrezas sociales esperadas y destrezas académicas avanzadas u otros talentos. Las familias como escuelas hacen más hincapié que las restantes en el lugar de sus hijos dentro de una jerarquía de estatus.

Escuelas como familias

Los profesores varían en cuanto al reconocimiento de la superposición entre las esferas de influencia de la familia y la escuela y su materialización. Hay escuelas que hacen que sus estudiantes se sientan parte de una "familia escolar" que vela por sus intereses y que brinda experiencias únicas para cada niño. Las escuelas pueden relajarse y crear sus propias reglas, cambiar los roles de los estudiantes y modificar el sistema de recompensas para responder mejor al estudiante y parecerse más a una familia.

Aunque las escuelas imponen algunos estándares comunes a todos los estudiantes (asistencia, requisitos para graduarse, códigos formales de vestimenta o conducta) puede que estos no revistan la misma importancia que las relaciones entre los estudiantes y el profesor y la atención individualizada para mejorar e influir en la motivación y los progresos de los estudiantes. Actualmente, los estudiantes más destacados suelen tener varias oportunidades para interactuar con los profesores en términos preferenciales y amistosos. En cambio, por lo general, los estudiantes más rezagados reciben un trato menos personalizado, lo que a la larga puede reducir su motivación para asistir a la escuela y aprender.

Las escuelas varían en cuanto al énfasis que dan a los estándares comunes o especiales. Hay escuelas que solo reconocen y recompensan a los estudiantes que más se destacan o que obtienen las calificaciones más altas. Otras premian a los estudiantes por su progreso individual y por la mejora en su desempeño, tal como lo hacen los padres. Hacen menos hincapié en el lugar de los estudiantes en una jerarquía de estatus. El trato individual, asociado a las relaciones familiares implica un grado de favoritismo o una atención especial a las cualidades únicas de un individuo que lo hacen querible. Este tipo de trato se da también en algunas escuelas en las que algunos niños reciben un trato y atención, incluso el afecto de los profesores, semejantes al que les brindaría su familia.

El tiempo en los entornos escolares y familiares

Por lo general, un niño está en la escuela o en su hogar. Hay quienes cuentan las horas que los niños pasan en la escuela, como lo anuncia el título *Quince mil horas* (Rutter et al., 1979). Otros hablan del tiempo que los estudiantes no están en la escuela y se encuentran bajo la influencia de la familia, la comunidad, los medios, las iglesias, los campos, los programas de guardería infantil, grupos de pares o empleadores a medio tiempo (Csikszentmihalyi y Larson, 1984). Al menos durante 16 horas por cada día escolar, más los fines de semana y las vacaciones, los niños están fueran de la escuela.

Esta aparente dicotomía entre el tiempo dentro o fuera de la escuela queda oculta por el grado de superposición entre los dos entornos. Por ejemplo, cuando el estudiante está en la escuela, la influencia de la familia puede seguir manifestándose. Un estudiante sabe cuándo un apoderado está al tanto de lo que ocurre en la escuela, lo que está aprendiendo el estudiante y cómo se espera que él o ella se comporte. Las tareas en el hogar pueden influir en la atención del estudiante en clase y en la preparación para un trabajo nuevo y más difícil. De manera similar, cuando el estudiante está en casa, la influencia de la escuela puede seguir presente. Desde el hogar, un estudiante puede reflexionar acerca de cómo el profesor desea que complete la tarea y puede valerse de destrezas e información adquiridas en la escuela para analizar ideas y resolver problemas.

Por lo tanto, el tiempo dentro y fuera de la escuela no es un tiempo puramente familiar o escolar. El tiempo que un niño pasa en la escuela puede estar influido por la familia; el tiempo fuera de la escuela puede verse influido por los profesores y otros planes escolares y experiencias. El grado de superposición entre los dos entornos en cuanto a las tareas y en cuanto al reconocimiento y respaldo de los talentos únicos del estudiante influyen en la atención, la motivación y el aprendizaje dentro y fuera del aula.

Explorar la teoría: efectos de la superposición familia y escuela en los padres, los estudiantes y las prácticas de enseñanza

A partir de investigaciones realizadas durante los últimos años, contamos con evidencia acerca de cómo las prácticas de los profesores reflejan las tres teorías actuales sobre las relaciones entre las familias y las escuelas, y cómo el grado de superposición entre las esferas de influencia de la familia y la escuela inciden en las actitudes y conductas de los padres y en las actitudes y los logros de los estudiantes.

Variaciones en traslape en la práctica docente

Como ya se dijo, las filosofías y prácticas de los profesores reflejan las tres teorías sobre las relaciones entre la escuela y las familias: esferas de influencia y responsabilidades entre la familia y la escuela separadas, sucesivas y compartidas. Por ejemplo, hay profesores que creen que únicamente pueden ser efectivos si cuentan con la cooperación y ayuda de los padres en relación a las actividades de aprendizaje en el hogar. En sus cursos hay mucha cooperación. Suelen promover la participación de los padres para contribuir a reforzar o a mejorar las destrezas de los estudiantes. Organizan acciones para reforzar la superposición entre las esferas de influencia de las familias y la escuela.

Otros docentes creen que su estatus profesional peligra si los padres se involucran en actividades que tradicionalmente les competen a los profesores. En sus cursos, la cooperación interinstitucional es reducida. Hacen pocos gestos de acercamiento hacia los padres y rara vez solicitan que ayuden a sus hijos en actividades de aprendizaje en el hogar. Mantienen las esferas de influencia entre la familia y la escuela más separadas (Becker y Epstein, 1982 [Reading 3.1]; Epstein y Becker, 1982 [Reading 3.2]). Las prácticas de los profesores también son ilustrativas del enfoque de patrones sucesivos en las relaciones entre la familia y la escuela, ya que los profesores de niños pequeños (primer nivel) utilizan técnicas de involucramiento de los padres con mayor frecuencia que los profesores de niños algo mayores (tercer y quinto nivel). Siguiendo un patrón claro y lineal, la mayoría de los profesores de niños pequeños ayudan a los padres a involucrarse en la educación de sus hijos, pero la mayoría de los docentes de alumnos mayores desatienden o desalientan el involucramiento de los padres. A lo largo del tiempo, entonces, la superposición entre las esferas de la familia y la escuela se vuelve cada vez menor.

Beneficios de una mayor superposición

La encuesta que realizamos a profesores, directivos, padres y estudiantes arrojó los siguientes resultados.

- Los profesores controlan el flujo de información hacia los padres. Al reducir o limitar las comunicaciones y las actividades de colaboración, los maestros refuerzan las barreras que separan a ambas instituciones. Al incrementar las comunicaciones, los profesores reconocen y crean conexiones entre las instituciones para focalizarse en las prioridades comunes a los padres y a ellos mismos: un niño que es también un estudiante (Becker y Epstein, 1982).

- Los padres no acusan grandes conflictos o incompatibilidad entre las escuelas y las familias. Por el contrario, en todos los niveles responden favorablemente ante las prácticas de los profesores que fomentan la cooperación y la superposición entre las escuelas y las familias. El involucramiento frecuente de los padres, promovido por los profesores, hace que estos declaren recibir más ideas acerca de cómo ayudar a sus hijos en el hogar y estar más informados acerca de los programas de enseñanza que durante el año anterior (Epstein, 1986).
- Los profesores que incluyen a la familia en la educación de sus hijos reciben el reconocimiento de los padres por sus esfuerzos. Son mejor valorados por los padres que otros docentes en cuanto a destrezas pedagógicas e interpersonales, y sus directores los evalúan mejor en cuanto a sus capacidades docentes en general (Epstein, 1985, 1986).
- Los puntajes en las pruebas sugieren que las escuelas son más efectivas cuando las familias y los propios establecimientos trabajan en forma conjunta con los estudiantes para desarrollar sus destrezas básicas. Los estudiantes cuyos profesores utilizan ejercicios frecuentes de participación de los padres obtienen mejores resultados que los demás estudiantes en destrezas de lectura entre el trimestre de otoño y el de primavera (Epstein, 1991 [Reading 3.7]). También los estudiantes del quinto nivel reconocen y se benefician de la cooperación entre sus padres y profesores (Epstein, 1982 [Reading 3.9]).

Los resultados de nuestra investigación arrojan que, si bien las prácticas docentes reflejan los tres enfoques teóricos, los padres, los estudiantes y los profesores se benefician más de aquellas prácticas que aumentan la superposición entre las esferas de influencia entre la escuela y la familia a lo largo del periodo de desarrollo.

Conclusiones

Durante las últimas décadas del siglo XX, las ideas y concepciones acerca de las relaciones entre la familia y la escuela se han ido transformando a la par con otras condiciones sociales que han incidido en las escuelas y las familias. Las teorías han evolucionado desde un modelo de separación entre la familia y la escuela hacia una mayor cooperación y comunicación entre los padres y los profesores.

Nuestro modelo de las relaciones entre la familia y la escuela integra diferentes teorías vigentes y refleja el hecho de que en cualquier momento, en cualquier escuela y en cualquier familia, el involucramiento de los padres es una variable que puede aumentar o disminuir mediante las prácticas de los profesores, los directivos, los es-

tudiantes y, desde luego, ellos mismos. Los programas y las prácticas pueden diseñarse, revisarse y evaluarse para aprender cuáles son las variaciones que se traducen en una mayor efectividad de la escuela y de la familia, así como en mejores logros de los alumnos. Los miembros de las organizaciones escolares y familiares pueden actuar e interactuar con otros en formas que incluyen o excluyen a los padres de la educación de sus hijos y que incluyen o excluyen a los profesores como influyentes sobre la familia. Estas acciones acercan o separan a las esferas de la familia y la escuela en un patrón continuo y dinámico, e influyen en el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Las escuelas y las familias varían en cuanto a las dimensiones que supuestamente distinguen entre el trato y la atención que reciben los niños en el hogar y en la escuela. Hay familias como escuelas y escuelas como familias, así como también familias y escuelas que tienen distintos enfoques de la educación y la socialización. Hay quienes han sugerido que las escuelas y las familias tienen diferentes objetivos para sus niños (Lightfoot, 1978), pero nuestras investigaciones sugieren que aunque los niveles de educación de los padres sean disímiles, tanto los padres con un mayor y menor nivel de educación comparten objetivos similares a los de la escuela en cuanto a la educación de sus niños (Epstein, 1986).

La principal diferencia entre los padres radica en el conocimiento de cómo ayudar a sus hijos en el hogar, en su convicción de que los profesores desean que se les brinde ayuda en el hogar, y en el grado de información y orientación por parte de los profesores de cómo ayudar a sus hijos en casa. Estos son los factores que inciden en que una familia se asemeje en mayor o menor grado a una escuela.

La principal diferencia entre los profesores radica en su capacidad para aterrizar los principios del desarrollo infantil y adolescente y de la efectividad organizacional en aras de la docencia y el manejo del aula; su capacidad para comunicarse con los estudiantes como individuos, sus creencias acerca de la importancia del involucramiento y la receptividad de los padres para que la escuela los oriente, y sus habilidades para comunicarse con los padres como socios en la educación de sus hijos. Estos son los factores que inciden en que una escuela se asemeje en mayor o menor grado a una familia.

El modelo teórico de las esferas de influencia superpuestas, sus supuestos básicos y las investigaciones sobre el impacto en los estudiantes y los padres de las prácticas docentes que involucran a los padres tienen como objetivos:

- Ampliar los estudios de las familias, prestando mayor atención a las interacciones entre el entorno familiar y escolar durante esa etapa de las vidas de los padres y los

niños en que los chicos están en la escuela o se preparan para asistir a ella, desde la infancia hasta la enseñanza secundaria.

- Profundizar los estudios sobre la organización escolar y su impacto, intensificando la atención hacia el entorno educativo global de los niños, incluyendo el hogar y examinando las implicancias de esta ampliación para los roles de los docentes y para el aprendizaje y la formación estudiantil.

Bibliografía

Becker, H. J., & J. L. Epstein (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal, 83*, 85-102 [Reading 3.1].

Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. NY: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bureau of the Census (1984). Statistical abstract of the United States, 1985. Washington D.C.: Government Printing Office.

Csikszentmihalyi, M., & R. Larson (1984). *Being adolescent*. NY: Basic Books.

Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Elder, G. H., Jr. (1984). Families, kin, and the life course: A sociological perspective. In R. Parker (Ed.), *Review of child development research* (pp. 80-135). Chicago: University of Chicago Press.

Epstein, J. L. (1982). Student reactions to teacher practices of parent involvement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York [Reading 3.9].

_____ (1984). Single parents and the schools: The effect of marital status on parent and teacher evaluations. Report 353. Baltimore: The Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools [Reading 3.5].

_____ (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researcher*, 14, 3-10.

_____ (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal, 86*, 277-294 [Reading 3.4].

_____ (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In R. Haskins, & D. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp- 89-126). Norwood, NJ: Ablex.

_____ (1989). Family structures and student motivation. In C. Ames, & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education*, vol. 3 (pp. 259-295). New York: Academic Press.

_____ (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research*, vol. 5: *Literacy through family, community, and school interactions* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press [Reading 3.7].

Epstein, J. L., & H. J. Becker (1982). Teacher practices of parent involvement: Problems and possibilities. *Elementary School Journal, 83*, 103-113. [Reading 3.2].

Freud, A. (1937). *The ego and mechanisms of defense*. London: Hogarth Press.

Gordon, I. J. (1979). The effects of parent involvement in schooling. In R. S. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools* (pp. 4-25). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gordon, I. J., P. J. Olmsted, R. I. Rubin, & J. H. True (1979). How has Follow-Through promoted parent involvement? *Young Children, 34*, 49-53.

Hobson, P. J. (1979). The partnership with Title I parents. In R. S. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools* (pp. 41-46). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Keesling, J. W., & R. Melaragno (1983). Parent participation in federal education programs: Findings from the federal programs surveys phase of the study of parent involvement. In R. Haskins (Ed.), *Parent education and public policy* (pp. 230-256). Norwood, NJ: Ablex.

Leichter, H. J. (1974). *The family as educator*. New York: Teachers College Press.

Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. NY: Basic Books.

Litwak, E., & H. J. Meyer (1974). *School, family and neighborhood: The theory and practice of school-community relations*. NY: Columbia University Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. NY: Free Press.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review, 29*, 297-318.

Piaget, J., & B. Inhelder (1969). *The psychology of the child*. NY: Basic Books.

Prentice, A. R., & S. E. Houston (1975). *Family, school, and society*. Toronto: Oxford University Press.

Rich, D., & C. Jones (1977). *A family affair: Education*. Washington D.C.: Home and School Institute.

Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore, & J. Ouston (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Seeley, D. (1981). *Education through partnership: Mediating structures and education*. Cambridge, MA: Ballinger.

Spock, B. (1950). *The pocket book of baby and child care*. NY: Pocket Books.

Valentine, J., & E. Stark (1979). The social context of parent involvement in Head Start. In E. Zigler, & J. Valentine (Eds.), *Project Head Start: A legacy of the war on poverty* (pp. 291-314). NY: Free Press.

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. NY: Wiley.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. NY: Oxford University Press.

CAPÍTULO 6

Programas escolares y prácticas docentes de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias de zonas marginales

Joyce L. Epstein y Susan Dauber

El presente estudio usa información de 171 profesores de ocho escuelas de enseñanza básica e intermedia en zonas marginales para revisar las conexiones entre programas escolares de involucramiento parental, actitud de los docentes y las prácticas que los profesores utilizan para involucrar a los padres de sus propios estudiantes. Los patrones se examinan en dos niveles escolares (enseñanza básica y media), en diferentes asignaturas, en distintas organizaciones de la sala de clases y bajo distintos niveles de apoyo compartido para el involucramiento parental dado por profesores y/u otros adultos significativos. Cada una de estas variables tiene implicancias importantes en el tipo y la fuerza de los programas o prácticas docentes para el involucramiento parental. Estos resultados aportan a la validación del modelo de cinco tipos de involucramiento familia escuela.[1] Los datos utilizados en este estudio fueron recolectados en un proceso de investigación-acción de tres años con colegios. El proceso se describe de tal manera que cualquier establecimiento pueda usarlo de guía para mejorar programas o prácticas de involucramiento parental.

Una primera aproximación a los estudios sobre involucramiento

Un amplio y creciente cuerpo de literatura hace referencia a la importancia de las conexiones entre la escuela y la familia para promover el éxito de los alumnos y fortalecer los programas escolares. La teoría de las esferas de influencia superpuestas de las familias y las escuelas sobre los aprendizajes y la formación de los estudiantes y sobre la

[1] *N del E*: Actualmente se consideran válidos seis tipos de involucramiento, como se vio en el primer capítulo de este libro. Sin embargo, el sexto modelo no formó parte del estudio detallado en este capítulo. Por esta misma razón, en adelante la autora hará referencia a cinco tipos de involucramiento.

efectividad de las familias y las escuelas (Epstein, 1987a [Reading 2.1]) está respaldada por un número creciente de estudios. Por ejemplo, cuando los profesores incorporan sistemáticamente el involucramiento de los padres en sus prácticas docentes, estos incrementan sus interacciones con sus hijos en el hogar, se sienten más confiados respecto de sus capacidades para ayudar a los niños en la etapa inicial de su escolaridad y califican mejor, en términos generales, a sus profesores; los alumnos, por su parte, mejoran su comportamiento y su desempeño (Becker y Epstein, 1982 [Reading 3.1]; Epstein, 1986 [Reading 3.4], 1991 [Reading 3.7]).

Pese a un creciente interés en el tema del involucramiento parental, pocos estudios se han centrado en las prácticas docentes relacionadas con la participación de los apoderados en escuelas urbanas de barrios marginales o "desaventajadas". En efecto, un tema recurrente en muchos estudios y reseñas es que los padres con un menor nivel educacional no pueden o no quieren involucrarse en la educación de sus hijos (Baker y Stevenson, 1986; Lareau, 1987). Otras investigaciones cuestionan esta generalización mostrando que existe una gran variedad en la naturaleza y en la calidad del involucramiento en padres con menor nivel de educación formal (Clark, 1983; Scott-Jones, 1987) y que, cuando los profesores los ayudan, estos, sean cuales sean sus antecedentes, pueden involucrarse de manera eficaz (Dauber y Epstein, 1989 [véase Reading 3.6]; Epstein, 1986).

Incluso los estudios que muestran diferencias en el grado de involucramiento en función del nivel de educación o el origen social de los padres reconocen que las prácticas familiares varían dentro de cualquier grupo de apoderados (Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie, 1987; Lareau, 1989; Stevenson y Baker, 1987; Useem, 1990). Parte de esa variación entre las familias se debe al hecho de que las escuelas difieren en la cantidad y en la calidad de maneras para informar y promover el involucramiento de los padres.

Un estudio anterior de gran escala, realizado con profesores, padres y alumnos de escuelas primarias, mostró que los docentes que eran "líderes" en el uso frecuente de involucramiento de los apoderados no tenían prejuicios ante padres con menos educación formal, pobres o solteros. Le asignaron altos puntajes a todos los grupos de padres en cuanto a ayuda y seguimiento de las actividades escolares con sus hijos en el hogar (Becker y Epstein, 1982; Epstein, 1986, 1990 [Reading 3.5]). Por el contrario, los profesores que no solían involucrar a los padres en la educación de sus hijos, tenían más prejuicios respecto del involucramiento y de las capacidades de los padres con menos educación formal, menor nivel socioeconómico o solteros. En consecuencia, observamos que las actitudes y las prácticas de los docentes –y no solo el nivel educativo y socioeconómico o el estado marital de los padres– constituyen variables

relevantes para entender cabalmente cuándo y cómo los padres se transforman en socios informados y eficaces de las escuelas en la educación de sus hijos.

Los estudios seguirán mostrando que, en general, las familias con un mayor nivel educacional tienden a involucrarse más en la educación de sus hijos hasta que las investigaciones incluyan mediciones sobre las prácticas docentes para implicar a todos los padres. La mayoría de los padres requiere ayuda para saber cómo participar de manera productiva en la educación de sus hijos a lo largo de toda su escolaridad. Los programas escolares y las prácticas docentes para organizar los nexos entre las familias y las escuelas son "niveladores" para ayudar a las familias que no se involucran por su propia cuenta.

Cinco tipos de involucramiento

Estudios y reseñas anteriores sugieren que los programas globales de las escuelas para compartir responsabilidades en la educación de los niños comprenden cinco tipos de involucramiento (Epstein, 1987b). Estos son:

1. Las obligaciones básicas de las familias incluyen velar por la salud y la seguridad de los niños, desarrollar habilidades parentales y de crianza que preparen a los infantes para la escuela y que procuren un desarrollo sano para ellos a lo largo de toda su escolaridad, e implementar condiciones propicias en el hogar para un buen aprendizaje y un comportamiento acorde en toda la etapa escolar. Las escuelas brindan apoyo a las familias para que estas desarrollen las habilidades y los conocimientos necesarios para comprender a sus niños en cada etapa escolar a través de talleres realizados en la escuela o en otros lugares, visitas al hogar, programas de apoyo familiar y a través de otras formas de educación, capacitación y entrega de información.
2. Las obligaciones básicas de las escuelas incluyen comunicaciones con las familias acerca de los programas escolares y los progresos de los niños. Estas se traducen en circulares, comunicaciones, llamadas telefónicas, informes escolares, reuniones de apoderados y también en otras formas innovadoras de comunicación con los padres que algunos establecimientos implementan. Las escuelas establecen diferentes formas y frecuencias de comunicaciones, las que afectan enormemente el que la información enviada a los hogares sea entendida por todas las familias.
3. El involucramiento en las escuelas incluye la posibilidad de que apoderados o voluntarios brinden asistencia a los docentes, directivos y niños en las salas de clase o en otras áreas del recinto. También se refiere a familiares que concurren a

la escuela a apoyar a los alumnos en actos ligados a lo académico, en los deportes y en otros eventos. Las escuelas pueden mejorar y variar sus horarios para que un mayor número de familias participen como voluntarios y como público. Las escuelas pueden mejorar el reclutamiento y la capacitación para que los voluntarios apoyen de manera más eficiente a los docentes, a los estudiantes y a las iniciativas de mejora escolar.

4. El involucramiento en las actividades de aprendizaje en el hogar incluye solicitudes y orientaciones entregadas por los docentes a los padres para que estos apoyen a sus hijos en el hogar, en las tareas y actividades establecidas en coordinación con el trabajo en el aula. Las escuelas brindan asistencia a las familias para el apoyo a sus niños en el hogar mediante la entrega de información sobre las habilidades requeridas para que los estudiantes pasen de nivel. Las escuelas brindan información a las familias acerca de cómo monitorear, discutir y ayudar con las tareas y cuándo y cómo tomar decisiones acerca de los programas, las actividades y las oportunidades escolares en cada nivel para que los estudiantes sean más exitosos en su vida escolar.

5. El involucramiento en la toma de decisiones, la gobernabilidad y las actividades de defensoría incluyen la participación de los padres y otros miembros de la comunidad en roles activos en las organizaciones y asociaciones de padres y docentes, instancias de consultoría, programas de subvención y otros comités o grupos en la escuela, el distrito o el estado. También se refiere a los padres como activistas en grupos de defensoría independientes que operan en la comunidad. Las escuelas brindan asistencia a los padres que actúan como líderes y representantes capacitándolos en la toma de decisiones y en sus habilidades para comunicarse con los padres que representan, entregándoles la información requerida por los grupos comunitarios de mejora escolar.

Además de las cinco modalidades anteriores, se ha sugerido un sexto tipo de involucramiento como un importante componente en los programas escolares que abarcan distintos ámbitos y que buscan el involucramiento parental y de las comunidades (Directorio de Educación de California, 1988):

6. La colaboración y los intercambios con las organizaciones comunitarias incluyen las conexiones con agencias, empresas y otros grupos que comparten responsabilidades en la educación de los niños y en su éxito futuro. Esto contempla programas escolares que les brindan a los niños y a sus familias acceso a servicios comunitarios y de apoyo, considerando programas de cuidado después del colegio, servicios de salud y otros recursos que coordinan estas disposiciones y acti-

vidades para el apoyo del aprendizaje de los niños. Las escuelas varían respecto a cuánto conocen y comparten con sus comunidades y también respecto a cuánta mano echan a estos recursos comunitarios para potenciar y enriquecer el currículo y otras experiencias de los estudiantes.

Futuros trabajos determinarán en qué medida constituye un sexto tipo de involucramiento o si bien estas colaboraciones ofrecen estrategias para fortalecer los cinco tipos de conexiones entre la escuela y las familias, coordinando recursos comunitarios para la realización de talleres, comunicaciones, voluntariados, actividades de aprendizaje en el hogar y toma de decisiones (Epstein y Scott-Jones, 1988). Otros investigadores sugerirán nuevos tipos de involucramiento que deberán ser estudiados. La tipología propuesta en este artículo está diseñada para educadores que desean analizar sus prácticas escolares y desarrollar nuevos programas. A pesar de que los cinco tipos de involucramientos no son "puros" y conllevan ciertos aspectos que se traslapan, la mayoría de las prácticas para involucrar a las familias se ajustan a uno de estos cinco niveles.

Las escuelas con programas que incluyen los cinco tipos de involucramiento ayudan a los padres a generar las condiciones necesarias en el hogar para producir los aprendizajes, a entender mejor las comunicaciones que se envían desde la escuela, a ser voluntarios productivos, a compartir responsabilidades en la educación de sus hijos en actividades de aprendizaje relacionadas con el currículo en el hogar y, además, a incluir la voz de los padres en las decisiones que afectan a la escuela y a sus hijos. Existen literalmente cientos de prácticas que se pueden implementar para cada tipo de involucramiento. La mayoría de ellas aún no han sido evaluadas formalmente, pero la evidencia disponible indica que los diversos tipos de involucramiento producen resultados diferentes para los padres, docentes y estudiantes (Brandt, 1989; Epstein, 1986).

Las investigaciones sobre la tipología proveen evidencia sobre su validez y un estudio basado en una amplia muestra de padres en el que se realizaron mediciones de los cinco tipos de involucramiento encontró niveles de confiabilidad interna entre moderados y altos que variaban entre 0.58 y 0.81 (Dauber y Epstein, 1989). Se utilizaron los datos de docentes de estudios anteriores para analizar el diseño y los efectos de los tipos de involucramiento pero estos no aportaron la información suficiente para concluir si las cinco modalidades eran separables. Este estudio se basa en la información proporcionada por profesores acerca de los cinco tipos de involucramiento en los programas escolares para examinar más en profundidad la tipología.

Los estudios anteriores sobre involucramiento parental se han centrado en un nivel de escolaridad, ya sea la enseñanza primaria (Becker y Epstein, 1982; Epstein, 1986, 1990, 1991; Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie, 1987), la enseñanza intermedia (Baker y Stevenson, 1986; Leitch y Tangri, 1988; Useem, 1990) o la enseñanza secundaria

(Bauch, 1988; Clark, 1983; Dornbusch y Ritter, 1988; Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987), pero no han incluido comparaciones entre los diferentes niveles educacionales. Este estudio contrasta los programas escolares y las prácticas docentes relacionadas con el involucramiento parental en las escuelas básicas e intermedias. Dauber y Epstein (1989) han elaborado un estudio paralelo sobre las actitudes y prácticas de los padres en estas mismas escuelas.

Método

Se obtuvieron datos de 171 docentes en cinco escuelas primarias y tres escuelas intermedias de Baltimore relacionados con las actitudes y prácticas de los profesores en materia de involucramiento parental. Las ocho escuelas fueron seleccionadas de manera aleatoria dentro de un conjunto comparativo de establecimientos subvencionados en sectores desaventajados en lo económico y en lo educacional con el objeto de desarrollar un proyecto de tres años tendiente a mejorar los programas y las prácticas de involucramiento parental.

Se invitó a un taller de verano a los representantes de los docentes relacionados con el involucramiento familiar. Se les pagó por su tiempo, se les entregaron antecedentes sobre el tema, se les ayudó a elaborar cuestionarios, recibieron instrucciones para realizar la encuesta a otros profesores y a padres, y se planificó una actividad inicial basada en los resultados de las encuestas. Se les brindó apoyo monetario a los docentes por un plazo de tres años bajo la forma de pequeñas subvenciones para diseñar, realizar, ayudar a evaluar y expandir las prácticas de involucramiento parental en sus escuelas en aras de un mejor desempeño de los alumnos.

El cuestionario para los docentes en el cual se basa este estudio incluyó diez preguntas con varias subpreguntas, las que permitieron obtener cien variables acerca de las actitudes generales de los docentes en relación al involucramiento de los padres, las prácticas de los profesores para comunicarse con las familias de los estudiantes, el uso de voluntarios en la escuela y en el aula (incluidos la cantidad, frecuencia, áreas y capacitación de los mismos), las fortalezas de los programas en relación a los cinco tipos de involucramiento parental, la importancia de determinadas prácticas de estas cinco modalidades en relación al nivel escolar en que imparten clases y las asignaturas que enseñan, las expectativas de los profesores respecto de los padres, el involucramiento de subgrupos de padres difíciles de contactar, el grado de apoyo con respecto al involucramiento parental por parte de los docentes, otros miembros del equipo directivo, los padres y la comunidad, la organización del trabajo en aula, las materias enseñadas, el o los niveles escolares,

las cantidades de estudiantes con características diversas y los años de experiencia docente. También se les solicitó a los docentes comentarios abiertos acerca de las prácticas y los problemas relacionados con el involucramiento parental.

Se realizaron dos tipos de análisis. En primer lugar, se le entregaron estadísticas descriptivas a los docentes, directivos y padres en cada escuela. Cada escuela recibió dos perfiles o "resúmenes clínicos" basados en los datos obtenidos de los docentes y los padres. Estos perfiles resumían las fortalezas o debilidades de la escuela con respecto a los cinco tipos de involucramiento parental de acuerdo a la percepción de los grupos de encuestados y al resumen estadístico de todas las preguntas que conformaban la encuesta (Epstein, 1988; Epstein y Salinas, 1988). Las escuelas utilizaron estos datos para desarrollar sus proyectos iniciales con vista a mejorar los programas y prácticas de involucramiento parental.

En segundo lugar, los datos de los docentes de las ocho escuelas fueron combinados para realizar análisis más formales sobre los patrones y las conexiones entre las actitudes de los docentes frente al involucramiento parental, los programas escolares y las prácticas concretas que los profesores desarrollan en los dos niveles de escolaridad (enseñanza primaria e intermedia); en diferentes asignaturas; en diferentes organizaciones del trabajo en aula (autocontenida,[2] semidepartamentalizada,[3] departamentalizadas[4]); y en un ambiente de fuerte o débil apoyo hacia el involucramiento parental por parte de otros grupos relevantes. En las siguientes secciones presentamos correlatos de programas escolares robustos relacionados con los cinco tipos de involucramiento, agregamos nuevos datos para validar la tipología de los cinco principales tipos de involucramiento, discutimos acerca de las prácticas docentes relacionadas con determinadas asignaturas y demostramos la importancia de un clima escolar que promueva el involucramiento parental. Este análisis entrega nueva información respecto a programas de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias en zonas marginales.

Finalmente, describimos el proceso que estas escuelas están desarrollando y que cualquier establecimiento podría implementar para mejorar sus nexos con las familias en aras de lograr mejores resultados de los alumnos.

---

[2] *N del E*: Refiere a la sala de clases en que los alumnos están a cargo de un profesor que imparte todas las asignaturas.

[3] *N del E*: Sala en que los alumnos tienen un profesor que imparte la enseñanza de tres o cuatro asignaturas y el resto lo hacen profesores especialistas.

[4] *N del E*: Sala donde los alumnos reciben la enseñanza de profesores especialistas de cada asignatura.

Resultados

Actitudes generales de los docentes acerca del involucramiento parental

En términos generales, los docentes de las escuelas representadas en esta muestra tienen actitudes claras y positivas respecto al involucramiento parental. Una escala de 10 ítems, con puntajes que van de 1 a 4 para calificar entre negativo y positivo cada uno, tiene un puntaje medio de 3.07 (con una desviación estándar de .32), lo que indica un claro consenso y escasa variación en las actitudes de los docentes. Si se compara con otros docentes, las actitudes son más positivas en el caso de profesores que enseñan en aulas autocontenidas (coeficiente de correlación r = .234) y para aquellos que perciben un fuerte apoyo hacia el involucramiento parental de parte de sus colegas y de los padres de los estudiantes (r = .336). Los docentes con actitudes más positivas le otorgan mayor importancia que otros colegas a prácticas tales como realizar entrevistas con los apoderados de todos los alumnos, informar a los padres acerca de los programas escolares y brindarles informes acerca de los resultados, tanto positivos como negativos, de sus hijos. Las actitudes más positivas se relacionan también favorablemente con un mayor éxito para involucrar a los padres difíciles de contactar (r = .383), entre los que suelen incluirse padres trabajadores, padres con menos educación formal, padres solteros, padres de estudiantes mayores, padres muy jóvenes, padres nuevos en la escuela y otros adultos que viven con los niños.

Aportes específicos de los cinco tipos de involucramiento parental

Los ítems del cuestionario fueron diseñados de tal forma que permitieran medir los cinco tipos de involucramientos descritos arriba. Las cinco modalidades están muy vinculadas con correlaciones que fluctúan entre r = .303 y r = .569, como se observa en el cuadro 1. Sin embargo, las correlaciones modestas indican que los cinco tipos de involucramiento también contribuyen de manera separada a los programas de involucramiento parental.

Cuadro 1. Intercorrelaciones de las mediciones de los cinco tipos de involucramiento parental

Tipo de involucramiento	1	2	3	4	5
Habilidades para la crianza, desarrollo del niño y ambiente en el hogar para el aprendizaje	…	.378	.482	.569	.467
Comunicaciones entre la escuela y el hogar		…	.341	.449	.303
Voluntarios en la escuela			…	.561	.519
Involucramiento en actividades de aprendizaje en el hogar				…	.567
Toma de decisiones, liderazgo y gobernabilidad					…

Nota: Todas las correlaciones son significativas sobre el nivel .001. N = 171.

El rango de coeficientes sugiere un patrón similar a una escala de Guttman: una propiedad acumulativa que hace que las escuelas que tienen implementados los componentes de involucramiento parental más complejos también poseen los más sencillos. Por ejemplo, un programa escolar robusto en materia de comunicaciones entre la escuela y el hogar (tipo 2) es menos predecible con respecto a los otros tipos (rango de r = .303 a .449; rango de r2 = 9% a 20%). Puesto que la mayoría de las escuelas se comunican con las familias a través de comunicaciones escritas, llamadas telefónicas, reuniones y medios similares, la capacidad de este tipo de involucramiento para predecir otros tipos de participación es relativamente baja. Saber que una escuela tiene un programa robusto de comunicación no es muy relevante para predecir si en ese plantel existen otros tipos de involucramiento parental. Por el contrario, un programa escolar fuerte en cuanto a actividades de aprendizaje en el hogar (tipo 4) –tal vez el tipo de involucramiento parental más difícil de lograr– permite predecir mejor los otros tipos (rango de r = .449 a .569; rango de r2 = 20% a 32%). Esto significa que si las escuelas están implementando programas para involucrar a los padres en las actividades de aprendizaje en el hogar podríamos predecir con hasta un 32 por ciento de certeza que también operan uno o varios de los tipos de involucramiento restantes en ese establecimiento. Los tres tipos de involucramiento restantes –talleres, actividades de voluntariados y toma de decisiones– son menos claros en sus intercorrelaciones y su capacidad de predicción. Usualmente son incorporados a programas escolares después de desarrollar prácticas de comunicaciones y antes de implementar actividades de aprendizaje en el hogar.

Los valores muestran que existe una considerable flexibilidad e imprevisibilidad con respecto a cuáles tipos de involucramiento son implementados con fuerza en las escuelas. Descubrimos que cuando se les entrega orientación y pequeñas subvenciones

a los profesores para que recopilen y utilicen datos de los docentes y los padres, las escuelas actúan de manera diferente para armar o fortalecer los programas de involucramiento parental. Por ejemplo, si las escuelas se enteran de que los padres desean tener esa información, inician actividades tipo 4 para involucrarlos en el aprendizaje de sus niños en el hogar antes de lo que es usual en esa secuencia. Los datos nos permiten observar los patrones clásicos, pero las acciones realizadas por las diferentes escuelas ayudan a comprender que estos patrones no son fijos. Las escuelas pueden tomar diferentes direcciones en materia de desarrollo de programas cuando logran conocer las necesidades y los intereses de sus familias, estudiantes y docentes.

Otros análisis de grupos no reseñados en este artículo indican claras conexiones entre programas escolares específicos y prácticas docentes del mismo tipo. Por ejemplo, ejercicios de comunicación de los propios docentes se correlacionan de manera significativa con la robustez del programa de comunicación de la escuela (r = .154), pero no con la robustez del programa de voluntariado de la escuela (r = .058). Las prácticas propias de voluntariado de los docentes se correlacionan de manera significativa con la fortaleza del programa de voluntariado de la escuela (r = .390), pero no con la misma fuerza con el programa de comunicación de la escuela (r = .155). Los profesores le asignan más importancia a sus propias prácticas en el tipo o los tipos de involucramiento que predominan en sus escuelas.

Correlatos de programas escolares sólidos para involucrar a padres

En el cuadro 2 se muestran las correlaciones simples de la fortaleza de los cinco tipos de involucramiento parental y el nivel escolar en escuelas básicas e intermedias. Los profesores de las escuelas básicas dan cuenta de proyectos significativamente más sólidos sobre involucramiento parental que los de las escuelas intermedias en cuatro de los cinco tipos de involucramiento (r = –.212 a r = –.4): crianza y formación de los niños, voluntarios, actividades de aprendizaje en el hogar y toma de decisiones. Excepcionalmente, los profesores de las escuelas básicas e intermedias no dan cuenta de una gran diferencia en los programas de sus escuelas para comunicarse con los padres (r = –.121, no significativo). Sin embargo, las estrategias específicas de comunicación (diálogos informales, llamadas telefónicas, la cantidad de familias involucradas en las reuniones de docentes y apoderados) son significativamente más comunes en los profesores de enseñanza primaria que en los del nivel intermedio (r = -.232).

Cuadro 2. Correlaciones simples de los cinco tipos de involucramiento parental con el nivel de escolaridad {/a}

¿Cuán fuerte es este tipo de involucramiento en su escuela o en su propia práctica docente?	Nivel escolar básico (0) versus Intermedio (1)
1. Talleres (escuela)	-.403
2. Comunicaciones: Escuela Docente	 -.121 -.232
3. Voluntarios (escuela)	-.484
4. Actividades de aprendizaje en el hogar: Escuela Docente	 -.343 -.212
5. Toma de decisiones, liderazgo (escuela)	-.273

Nota: Las correlaciones de 0.14 son significativas en el nivel 0.5; las de 0.19 en el nivel .01 N = 171.

Otros análisis no considerados en este estudio muestran correlaciones similares, aunque algo más débiles, entre los tipos de involucramiento presentados en el cuadro 2 y la organización del aula (Epstein y Dauber, 1989). Los profesores de salas autocontenidas recurren de manera más sistemática al involucramiento parental que los de las salas donde hay profesores distintos por asignatura (r = -.155 a r = -.321 para los diferentes tipos). Sin embargo, el nivel escolar es el correlato más fuerte. Más clases en la enseñanza primaria son autocontenidas y más clases de la enseñanza intermedia son por asignatura (r = .631), con algún traslape en las clases semidepartamentalizadas. Los profesores de enseñanza básica en aulas autocontenidas o semidepartamentalizadas tienen más probabilidades que los de las escuelas intermedias de contar con algunos programas escolares y ejercicios individuales que incluyan a los padres en la educación de sus hijos. Otros estudios muestran que dentro de las escuelas primarias, mientras más temprano en la edad escolar, más probable es que el profesor recurra al involucramiento parental, especialmente a voluntarios en la sala de clases. Con mediciones muy diferentes, Stevenson y Baker (1987) muestran que, de acuerdo a lo informado por los profesores, los padres de los niños más pequeños (en relación a alumnos más grandes y adolescentes) se involucran más en las reuniones de apoderados y entrevistas con los profesores en las escuelas de sus hijos.

No se registraron correlaciones significativas entre los tipos de involucramiento y el porcentaje de los estudiantes por sobre el promedio de desempeño escolar en las clases de dichos profesores. Todas las escuelas de esta muestra tienen altos porcentajes de alumnos con bajas destrezas: aproximadamente 70 por ciento de los profesores

indican que más de la mitad de sus estudiantes están por debajo del promedio. Los profesores con menos años de experiencia en estos establecimientos mantienen un poco más de comunicación con los padres de sus estudiantes (r = -.178) y trabajan en escuelas que utilizan menos voluntarios (r = -.169). Los años de experiencia docente no se correlacionan de manera significativa con los informes de los profesores acerca de la fortaleza de los programas de sus escuelas para involucrar a los apoderados en talleres, actividades de aprendizaje en el hogar u oportunidades de ejercer la toma de decisiones.

Efectos del nivel escolar, características de estudiantes y profesores, y prácticas docentes sobre los programas de involucramiento de los padres

El cuadro 3 prosigue el análisis anterior mostrando los resultados de múltiples análisis de regresión que identifican la influencia de cuatro variables sobre la fortaleza de los tres tipos de programa escolar de involucramiento parental. Las cuatro variables son el nivel escolar (codificado como enseñanza primaria = 0 y enseñanza intermedia = 1), años de experiencia docente, porcentaje de alumnos por debajo del promedio escolar esperado y la importancia que le asignan los profesores a determinadas prácticas para los niveles escolares y los alumnos a los que les imparten clases. Se disponía de datos sobre trabajo docente en relación a tres tipos de involucramiento parental: comunicaciones desde la escuela al hogar, voluntarios en la escuela y actividades de aprendizaje en el hogar. Los coeficientes de regresión estándares dan cuenta de los efectos independientes de cada variable, después de controlar estadísticamente las variables restantes en la ecuación.

Cuadro 3. Resumen de las fortalezas de los tres tipos de involucramiento parental

	¿Cuán sólido es este tipo de involucramiento en su escuela? (Coeficientes de regresión estándares)[a]		
Características y prácticas	**Comunicaciones entre la escuela y el hogar[b]**	**Voluntarios en la escuela**	**Actividades de aprendizaje en el hogar**
Nivel escolar (enseñanza básica o intermedia)	-.104	-.360***	-.310***
Años de experiencia docente	.003	-.176*	.016
Porcentaje de estudiantes bajo el promedio de habilidades	-.056	-.022	-.124
Importancia para el docente de este tipo de práctica[c]	.232**	.237**	.163*
R^2	.07	.30	.16

Nota: N = 171.

[a] Las respuestas fluctúan entre 1 = no importante; 2 = requiere desarrollo; 3 = requiere fortalecimiento; o 4 = fuerte.

[b] La fortaleza del programa de comunicaciones de la escuela incluye tres ítems, los voluntarios incluyen dos ítems y las actividades de aprendizaje en el hogar incluyen dos ítems.

[c] Los docentes indicaron cuán importante eran las conexiones entre la escuela y las familias en el nivel escolar en que impartían clases: las prácticas de comunicación incluyen cinco ítems relacionados con realizar reuniones formales con todos los apoderados una vez al año, asistir a reuniones vespertinas y contactos relacionados con los informes de notas y de avances de los alumnos; el uso de voluntarios por parte de los docentes incluye la frecuencia con que asisten voluntarios a las clases en una semana normal; las actividades de aprendizaje en el hogar incluyen nueve ítems relacionados con proporcionar información sobre determinadas destrezas, brindarles ideas a los padres respecto de cómo hablar con sus hijos y ayudarlos en sus tareas escolares, escuchar cómo leen, practicar la lectura, ortografía, escritura y ciencias sociales, habilidades generales y discutir sobre programas de televisión.

* $p < .05/.06$.

** $p < .01$.

*** $< .001$.

La primera columna del cuadro 3 muestra que la fortaleza de los programas de comunicaciones desde la escuela al hogar no está muy influenciada por el nivel escolar, los años de experiencia docente o el porcentaje de estudiantes por debajo del promedio escolar. La fortaleza o debilidad de los programas de comunicaciones de las escuelas se explica principalmente por las actitudes y las prácticas de los profesores para comunicarse con las familias de sus propios estudiantes (coeficiente de regresión estándar ß = .232).

La segunda columna muestra que, si se toman en cuenta otras variables interpretadas estadísticamente, los programas sólidos de voluntariado en la escuela se explican por el nivel escolar –se utilizan más voluntarios en los niveles básicos (ß = -.360); años de experiencia docente –los profesores más nuevos son más proclives a señalar que sus escuelas tienen programas potentes de voluntariado (ß = -.176); y las prácticas individuales de los docentes en relación a los voluntarios –los profesores que cuentan con apoderados voluntarios afirman que el programa de este tipo de involucramiento de su escuela es sólido (ß = .237).

La tercera columna muestra que los programas escolares potentes para involucrar a los padres en las actividades de aprendizaje de los niños en el hogar están principalmente influenciados por el nivel escolar: las escuelas primarias son más proclives que las intermedias a tener programas sólidos vinculados a este tipo de involucramiento (B = -.310). Sin embargo, al margen del nivel escolar, los programas escolares robustos para involucrar a los padres en las actividades de aprendizaje en el hogar también se explican por el énfasis que cada profesor da a las prácticas que ayudan a los padres a aprender a ayudar a sus niños en el hogar (ß = .163).

Las cuatro variables explican escasamente la varianza en la fortaleza de los programas de comunicación (r2 = 07), una moderada varianza en la fortaleza de los programas para incrementar el involucramiento en las actividades de aprendizaje en el hogar (r2 = .16), y una varianza significativa en la fortaleza de los programas para involucrar a voluntarios (r2 = 30).

Ciertamente, nosotros sabemos que el nivel de escolaridad y las características que se le asocian afectan los programas y las prácticas de involucramiento familiar, porque el proceso de influencia no puede ir en el otro sentido. Sin embargo, debido a que estos datos son interseccionales –tomados en un punto del tiempo– la dirección de la influencia de los programas escolares y de las prácticas docentes no es posible de determinar. Puede que la importancia que los docentes le asignan a determinadas prácticas de involucramiento parental en sus propios niveles incida en la percepción que ellos mismos tienen respecto de la fortaleza de los programas en sus escuelas. Es decir, las actitudes y prácticas personales de los docentes permean sus percepciones acerca de la escuela en su conjunto. O la fortaleza de determinados programas escolares en comunicación, el uso de voluntarios o las actividades de aprendizaje en el hogar pueden llevar a los docentes a involucrar a los padres de estas formas. Dicho de otra manera, los programas de las escuelas inciden en las prácticas individuales de los docentes.

Existe evidencia de que en otras escuelas, cuando algunos docentes tienen éxito con nuevas actividades (el uso de voluntarios, por ejemplo), otros colegas se sienten in-

centivados a usar las mismas prácticas, fortaleciendo así el programa de la escuela en su conjunto. En todas las escuelas analizadas en este estudio se han observado estos procesos de influencia, lo que sugiere que con el tiempo los programas escolares y las prácticas docentes cambian y mejoran de manera sincronizada. Datos longitudinales podrían permitir documentar y definir este proceso permanente en el que los programas escolares y las prácticas individuales de los profesores tienen una mutua influencia.

Prácticas de involucramiento parental en profesores de diferentes asignaturas

Se les pidió a los profesores que marcaran todas las asignaturas que impartían en una semana normal. Los análisis de esos datos muestran que los profesores de las asignaturas principales –inglés/lenguaje, lectura, matemáticas, biología y ciencias sociales– tienden a privilegiar determinadas prácticas de involucramiento parental (Epstein y Dauber, 1989). Los profesores de lectura (comparados con los que no imparten esa materia) le asignan más importancia a involucrar a los padres para que escuchen a sus hijos leer en voz alta (r = .141) y a incluir a los padres como voluntarios en sus salas de clases (r = .138).

Los profesores de inglés/lenguaje (comparados con los que no imparten esa materia) hacen hincapié en la importancia de ayudar a los padres a que se sumen en varios tipos de actividades de aprendizaje en el hogar, entre ellas, escuchar al niño leer en voz alta (r = .160), discutir sobre determinados programas de televisión (r = .164), practicar la ortografía (r = .133), escuchar los ensayos escritos por el estudiante (r = .168) y asignar trabajo escolar que requiere una interacción y discusión entre los padres y el alumno (r = .143). Estos docentes también enfatizan la importancia de las reuniones generales de apoderados (r = .164). Las prácticas específicas de los docentes de lectura e inglés incluyen el involucramiento parental en lenguaje y lectura. Los profesores de lectura y de inglés también dan cuenta de un compromiso más sólido y positivo por parte de los padres "difíciles de contactar", entre quienes se incluyen padres con menor nivel educacional, solteros, jóvenes y otros adultos (no padres) con los cuales algunos alumnos viven. En efecto, son más proclives que otros docentes para recurrir a ejercicios tendientes a conectar a los niños y sus familias en actividades relacionadas con su asignatura como parte de su práctica docente regular.

Los profesores de matemáticas, biología o ciencias sociales (comparados con los que no imparten esas asignaturas) no le asignan gran importancia a esas prácticas de involucramiento parental. En relación a otros docentes, los profesores de matemáticas son mucho menos proclives a asistir a reuniones o actividades vespertinas (r = -.135);

los de biología son menos dados a informar a los padres acerca de las destrezas requeridas para aprobar su asignatura en cada nivel escolar (r = -.117); y los de ciencias sociales están menos dispuestos a participar en clubes y/o actividades que integren a los profesores con los apoderados y los estudiantes (r = -.148).

Investigaciones anteriores hallaron que los docentes de escuelas primarias que incluyen con frecuencia a los padres en actividades de aprendizaje en el hogar son más proclives a requerir involucramiento en lecturas y actividades relacionadas con esta (Becker y Epstein, 1982 [Reading 3.1]) y que estas prácticas tienen una influencia positiva en la mejora de los niveles de lectura de los estudiantes (Epstein, 1991 [Reading 3.7]). En los datos presentes obtenidos de los profesores de enseñanza básica e intermedia, observamos algunas conexiones entre las asignaturas impartidas y el uso o no uso de determinadas prácticas. Puede que los profesores de matemáticas, ciencias y ciencias sociales requieran aún más ayuda durante sus estudios de pregrado y su práctica profesional para comprender cómo involucrar a los padres en las actividades de aprendizaje de sus niños en esas asignaturas.

Clima escolar para el involucramiento de los padres y el fortalecimiento del programa

Se les preguntó a los profesores acerca de su apoyo y el de sus colegas al involucramiento parental, a fin de evaluar el clima existente en sus escuelas en relación a promover alianzas entre la escuela y las familias. Calificaron su propio nivel de apoyo (en una escala de cuatro puntos, equivalentes a un apoyo nulo, débil, esporádico y fuerte) y estimaron el nivel de respaldo al involucramiento parental del director, de otros directivos, de sus colegas docentes, de los padres de los estudiantes en la escuela y de otros miembros de la comunidad. Se derivaron "puntajes de discrepancia" para representar las diferencias entre el apoyo de los docentes y su percepción acerca del apoyo de otros individuos y grupos en torno a ellos. Nuestra hipótesis es que las mayores discrepancias entre los docentes y otras personas de la escuela se relacionan con programas más débiles de involucramiento parental.

En términos generales, los profesores indicaron que apoyan con la misma fuerza el involucramiento parental que sus directores. Sin embargo, consideran que su apoyo individual al involucramiento parental es más contundente que el sus colegas docentes y mucho más fuerte que el de los padres u otros miembros de la comunidad.

El cuadro 4 muestra que las mayores discrepancias entre las creencias de los profesores acerca de su apoyo y el de los padres respecto de su involucramiento se dan en escuelas que tienen más estudiantes por debajo del promedio de notas esperado y más programas de clases por asignatura. Los profesores en estas escuelas creen que

son más proactivos en promover la inclusión familiar que los propios padres. Cuando los docentes difieren cultural y educativamente de sus estudiantes (como sucede en muchas escuelas con estudiantes de bajos promedios), o cuando imparten clases a una gran cantidad de estudiantes por sala (como sucede en los programas departamentalizados), son menos proclives a conocer a los padres de sus estudiantes y, en consecuencia, tienden a creer que estos no tienen interés en involucrarse.

Cuadro 4. Puntajes de discrepancia: Correlaciones de los informes de los profesores respecto de las diferencias entre su apoyo y el de los padres al involucramiento parental

	Correlación Coeficiente[a]
Condiciones del aula	
Porcentaje de estudiantes por debajo del promedio	+.142[b]
Porcentaje de estudiantes diferentes	+.172
Autocontenidos vs. Departamentalizados	+.180
Fortaleza del programa escolar	
Habilidades de los padres, condiciones en el hogar	-.152
Comunicaciones entre la escuela y el hogar	N.S.[c]
Voluntarios en la escuela	-.140
Actividades de aprendizaje en el hogar	-.230
Participación en la toma de decisiones	-.132
Involucramiento de padres difíciles de contactar	
Padres que trabajan	-.175
Padres con menos educación	-.209
Padres solteros	N.S.
Padres de alumnos mayores	-.222
Padres nuevos en la escuela	-.192[b]
Otros adultos con los que vive el alumno	-.200[b]

Nota: Las correlaciones de .14 son significativas en el nivel .05; las de .19, en el nivel .01; N.S. = no significativas. N = 171.

[a] Una correlación (+) sugiere que un puntaje de discrepancia positivo (es decir, las percepciones de los docentes respecto de su propio apoyo al involucramiento parental son más elevadas que sus percepciones del apoyo de los padres) está asociado con un nivel superior de la variable medida; una correlación (-) sugiere que una discrepancia positiva está asociada con un nivel inferior de la variable medida.

[b] indica relevancia cuando la discrepancia es alta entre el sujeto y el director.

[c] indica relevancia cuando la discrepancia es alta entre el sujeto y los colegas.

La siguiente sección del cuadro 4 muestra que las mayores discrepancias entre los profesores y los padres están relacionadas con los programas más débiles referentes a los cinco principales tipos de involucramiento parental, con la excepción de las comunicaciones. Como ya se dijo, prácticamente todas las escuelas tienen algún tipo de comunicación con las familias, al margen de las actitudes o creencias de los docentes. Cuando los profesores estiman que los padres apoyan menos el involucramiento parental que ellos mismos, indican que las escuelas, respecto al trabajo con apoderados, tienen menos talleres (r = -.152), menos voluntarios (r = -.140), menos métodos para sumar a los padres en actividades de aprendizaje en el hogar (r = -.230) y menos oportunidades para la toma de decisiones (r = -.132).

En la parte inferior del cuadro 4 se observa que las mayores discrepancias entre la información entregada por los profesores sobre sí mismos están vinculadas con conexiones menos exitosas con ciertos grupos de padres difíciles de contactar. Cuando los docentes estiman que los padres no están interesados en involucrarse en la escolaridad de sus hijos, realizan menos esfuerzos para contactarlos, informarlos y trabajar con ellos, especialmente con aquellos difíciles de contactar y en los tipos de involucramiento más complejos, como, por ejemplo, comprometerlos en las tareas escolares en el hogar.

Otros análisis indican que las discrepancias entre los directores y sus colegas también reducen las prácticas de adhesión de los padres, como se observa en el mismo cuadro. Por ejemplo, una mayor discrepancia entre el sujeto (el profesor) y los directores se produce en las escuelas con más alumnos en situación de vulnerabilidad. Asimismo, los docentes que piensan que discrepan con su director en cuanto al apoyo al involucramiento parental realizan menos contactos con aquellos padres más difíciles de ubicar. Una mayor discrepancia entre un profesor y sus colegas tiene que ver con programas escolares más débiles y menos prácticas individuales de comunicación tradicional con las familias.

En los entornos con altos niveles de discrepancia (donde los profesores estiman que difieren respecto de las actitudes de los demás en la escuela) es menos probable que exista un apoyo a programas sólidos y globales de involucramiento parental. En los entornos con niveles más bajos de discrepancia (donde los profesores se ven a sí mismos como más similares a los directivos, colegas y estudiantes de sus propias escuelas), es más probable que exista un apoyo a programas sólidos y un ambiente de estímulo hacia actitudes y prácticas fuertes de los profesores.

Discusión

Esta encuesta de profesores en escuelas básicas e intermedias en zonas urbanas marginales brinda nueva información acerca de las fortalezas y debilidades de los programas y las prácticas relacionadas con el involucramiento de los padres. A continuación exponemos las siete conclusiones más trascendentes.

Nivel escolar

Los programas de involucramiento parental en las escuelas primarias son más potentes, más positivos y abarcan más ámbitos que los de las escuelas intermedias. Esto es especialmente evidente en los talleres para padres sobre crianza, desarrollo infantil y programas escolares; actividades de voluntariado en la escuela; actividades de aprendizaje en el hogar; y participación en las decisiones de la escuela. Los programas escolares de comunicación constituyen una excepción parcial a esta aseveración. A pesar de que los docentes de las escuelas básicas e intermedias indican que sus establecimientos tienen programas o políticas comunicacionales relativamente iguales, los docentes de nivel intermedio desarrollan menos prácticas de comunicación puntuales y se comunican con menor frecuencia con determinadas familias que los profesores de primaria. Los padres de estudiantes de nivel intermedio reciben menos información u orientación, a la vez que requieren más información y más orientación en cómo involucrarse en escuelas más grandes y más complejas y en clases y asignaturas nuevas y más complicadas (Useem, 1990). Este patrón de conducta está cambiando y seguirá haciéndolo a medida que las escuelas intermedias y sus profesores incrementan su comprensión sobre la importancia de los nexos entre las escuelas y las familias en la primera adolescencia y desarrollan programas más robustos y que abarquen más ámbitos.

Organización del aula

Los programas de involucramiento parental son más contundentes en las salas de clase con programas autocontenidos. La organización de las aulas (por ejemplo, programas autocontenidos mixtos y aquellos por asignatura) determina la cantidad de estudiantes que están bajo la responsabilidad de los docentes e incide en la frecuencia y los motivos para que el docente tenga contacto con los padres de sus estudiantes. Los profesores de clases autocontenidas (principalmente en las escuelas primarias) tienen menos estudiantes y, por tanto, más capacidad para desarrollar contactos frecuentes y diversos con los padres. Se sienten más familiares con un pequeño número de padres o más plenamente responsables por los programas escolares de los alumnos, incluidas las actividades de aprendizaje en el hogar.

Los estudiantes con múltiples profesores para diferentes asignaturas podrían beneficiarse enormemente si sus padres supieran cómo monitorear y conversar acerca del trabajo escolar y las directrices de las escuelas con sus niños. Para compensar las dificultades de trabajar con grandes cantidades de estudiantes y familias, los docentes en las escuelas intermedias y algunas escuelas básicas requieren información adicional, desarrollo docente y orientación para el desarrollo de prácticas eficientes y efectivas que puedan implementarse en aras de sumar a los padres de estudiantes de programas por departamento o semidepartamentalizados.

Asignaturas académicas

Los profesores de algunas asignaturas –particularmente inglés y lectura– desarrollan más prácticas que los docentes de otras asignaturas para comprometer a los padres en la educación de sus hijos. Muchas de las técnicas utilizadas por los profesores de inglés y de lectura podrían ser implementadas por docentes de cualquier otra asignatura (por ejemplo, los profesores pueden pedirle a los padres que escuchen a un niño leer un texto escrito por él o ella o practicar determinadas habilidades). Los profesores de cualquier asignatura pueden diseñar o asignar tareas para el hogar que requieran una interacción de los estudiantes con sus padres acerca de algo interesante que están aprendiendo.

Apoyo al involucramiento parental

Las diferencias en los puntajes muestran que las mayores diferencias entre el profesor encuestado y el director, el profesor encuestado y los docentes colegas y, en particular, entre él y los padres se asocian con programas y prácticas de involucramiento parental más débiles y menos involucramiento con familias difíciles de contactar. Por el contrario, se observan mayores similitudes entre estos y terceros en profesores que trabajan en escuelas con programas y prácticas de involucramiento parental más consolidados. Los docentes que estiman que comparten creencias similares con los padres acerca del involucramiento realizan más contactos con los padres catalogados por sus colegas como difíciles de contactar, implementan más actividades para involucrar a las familias y se muestran menos afectados por las características negativas de la población estudiantil que atienden y por las diferentes formas de organización del aula. Los análisis de puntajes de discrepancia sugieren que es importante desarrollar una comprensión compartida acerca de unas mismas metas y de un apoyo también compartido entre los profesores, padres y directores para que los sentimientos de aislamiento de los docentes disminuyan y prosperen las alianzas entre las escuelas y las familias.

Cinco tipos de involucramiento

Los cinco principales tipos de involucramiento parental están relacionados entre sí, pero pueden ser analizados por separado. En estas escuelas, las actividades tipo 2 (comunicaciones entre la escuela y el hogar) son más frecuentes, pero también menos predictivas de otros tipos de programas o prácticas de involucramiento parental. Por el contario, las actividades tipo 4 (involucramiento en actividades de aprendizaje en el hogar) resultan más difíciles de organizar para muchos docentes y, por ello, son implementadas en menos lugares y por menos profesionales, usualmente después de que se han realizado otras prácticas más estándares. La información entregada por los padres que conforman este estudio mostró que estos deseaban tener más información acerca de cómo ayudar a sus propios hijos (Dauber y Epstein, 1989). Algunas escuelas utilizaron esa información para desarrollar actividades tipo 4, incluso antes de fortalecer otras maneras de involucramiento. Los resultados vienen a respaldar estudios anteriores que sugieren que las escuelas pueden realizar diferentes tipos de involucramiento para atender variadas necesidades y para lograr diferentes beneficios.

Familias en escuelas en zonas urbanas marginales

Los educadores e investigadores suelen observar a las familias minoritarias y las familias de estudiantes rezagados en función de sus deficiencias. Sin embargo, muchas veces las deficiencias son atribuibles a los programas escolares. En esta muestra de ocho escuelas básicas intermedias urbanas, algunas de ellas y, dentro de estas, algunos docentes, han logrado obtener el apoyo de familias desaventajadas en lo educativo y en lo económico. En el programa de investigación-acción de tres años, todas estas escuelas descubrieron que, al margen de su punto de partida, podían mejorar sus prácticas para involucrar a las familias que atendían.

Vincular los programas escolares con las prácticas docentes

El estudio muestra que existen importantes nexos entre los programas escolares y las prácticas individuales de los profesores para sumar a los padres. A pesar de que la dirección y el proceso de causalidad aún deben ser determinados en estudios longitudinales, este estudio brinda evidencia de que los programas escolares sólidos en ciertos tipos de involucramiento van a la par con la importancia que los docentes le atribuyen a esos mismos tipos de involucramiento. Otras variables pueden también incidir sobre los programas escolares y las prácticas docentes. En un estudio sobre escuelas primarias, Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie (1987) hallaron que la eficacia

docente (el sentimiento de que se es un profesor capaz y efectivo) se relaciona con la robustez de los programas escolares de adhesión de los padres, lo que incluye más reuniones con ellos, un mayor número de espacios de voluntariado y más actividades de trabajo interactivo en el hogar. A pesar de que la medición de la eficacia docente genera algunas interrogantes, pues incluye estimaciones acerca de la capacidad de los estudiantes para aprender, la conclusión de que las escuelas con docentes más seguros de sí mismos desarrollan más estrategias de involucramiento es llamativa. Los autores también hallaron que las escuelas con más docentes seguros de sí mismos registraban, en promedio, mayor apoyo de los padres.

Otro estudio sobre involucramiento parental en las escuelas básicas reveló que los padres y los directores calificaban mejor a los docentes en su capacidad de enseñar y en sus habilidades interpersonales cuando estos desarrollaban con frecuencia prácticas de involucramiento parental (Epstein, 1985 [Reading 4.3], 1986). La confianza de los docentes puede potenciarse a través de una marcada apreciación por parte de los padres y los directivos que resulta de prácticas de involucramiento intensivas y de políticas que alientan el uso permanente y progresivo de dichas prácticas.

Se requieren estudios que profundicen más en estos temas para lograr una mayor compresión acerca de los nexos entre los programas escolares y las prácticas de los docentes en los diferentes niveles y asignaturas en distintas comunidades escolares. Este estudio se basa en una pequeña muestra de escuelas y profesores seleccionados por sus inicialmente bajas y poco frecuentes conexiones entres las familias y la escuela. Pese a las condiciones algo limitadas de estos establecimientos, los análisis brindan resultados contundentes y confiables acerca de las conexiones entre el involucramiento parental y el nivel de la escuela, las asignaturas, los tipos de involucramiento y el clima de apoyo escolar. Otros estudios sobre estos patrones en un grupo más variado de escuelas permitirán aclarar los resultados registrados.

Implicancias para la mejora de las alianzas entre las escuelas y las familias

Las escuelas de este estudio participaron en el programa Alianza entre la Escuela y la Familia de Baltimore, un proyecto de largo plazo para mejorar los vínculos entre la escuela y la familia en aras de aumentar los resultados de los estudiantes. Este proceso puede ser seguido o adaptado por cualquier escuela que no esté satisfecha con sus tipos de involucramiento parental o la fuerza de estos. En este caso los educadores trabajan con investigadores y una fundación que les brinda apoyo a los profesores para desarrollar prácticas y programas más receptivos de involucramiento parental. Estos apoyos pueden provenir de otras fuentes, como fondos distritales o de las escuelas

destinados a la mejora escolar y diferentes programas federales, estatales y locales. Estas pequeñas subvenciones en apoyo de las prácticas docentes de involucramiento parental también han sido exitosas en otros proyectos (Davies, 1990; Krasnow, 1990). Hemos establecido varios pasos que pueden garantizar mejores resultados:

1. Evaluar las actuales fortalezas y debilidades: Cada escuela debe identificar su propio punto de partida con respecto a las prácticas de involucramiento parental para avanzar con programas que abarquen más ámbitos y optimizados.

2. Identificar las esperanzas, los sueños y las metas: ¿Cómo quisieran los padres, docentes, estudiantes y directivos que la escuela involucre a los padres en un plazo de tres a cinco años? En lugar de detenerse en los errores y las fallas en sus prácticas y relaciones, les pedimos a los socios educativos que se centren en sus metas futuras. ¿Qué nuevas metas podrían alcanzar en sus prácticas los padres y los directivos?

3. Establecer quién tendrá la responsabilidad en el logro de las metas: En un periodo de tres años se pueden realizar avances claros, pero se deben formar equipos, grupos o comités individuales o colectivos a cargo y estos deben ser apoyados en su responsabilidad de llevar a cabo y supervisar actividades específicas, revisar las prácticas, evaluar los avances cada año y ampliar los programas. El proceso de gestión escolar de Comer (1988) para incluir a los padres hace hincapié en la necesidad de contar con estructuras de supervisión formales; nuestro trabajo reconoce la necesidad de desarrollar comités y otros diseños flexibles, como equipos y grupos grandes y pequeños para mejorar las prácticas. En ambos casos, las responsabilidades deben ser claras y las iniciativas deben contar con un respaldo.

4. Evaluar las implementaciones y los resultados: Es importante que los docentes, directivos, padres y estudiantes que invierten tiempo y energía en un proceso nuevo conozcan la calidad de la implementación del programa (por ejemplo, ¿están llegando a las personas que quieren llegar?). Si los programas están siendo implementados exitosamente se debe evaluar en qué medida están contribuyendo al éxito de los estudiantes y a otras metas. De acuerdo a las evaluaciones y los informes anuales, los programas deben ser revisados, mantenidos o ampliados para lograr conexiones aún más efectivas con un mayor número de familias.

5. Apoyar permanentemente las actividades que desarrollen programas: El compromiso parental es un proceso que requiere que los docentes, los directivos, los padres, los estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar planifiquen, implementen y reflexionen sobre sus esfuerzos y metas. Esto toma tiempo. Consideramos que una subvención de tres años para los docentes constituye un plazo

mínimo para comenzar a mejorar algunas prácticas, especialmente si los directores ejercen su liderazgo para reforzar el concepto de alianzas con las familias y reconocer y ampliar determinadas actividades. Sin embargo, al igual que cualquier otra dimensión de la efectividad escolar, las conexiones entre la escuela y la familia son inversiones permanentes que requieren una atención y un apoyo sostenidos.

¿Qué preguntas deben formularse?

Las escuelas en esta muestra comenzaron a trabajar con encuestas dirigidas a los docentes y a los apoderados que los propios profesores ayudaron a diseñar. Estos cuestionarios pueden ser usados o adaptados por terceros. Sin embargo, existen otras formas para que las escuelas determinen cuál es su punto de partida. Pueden, por ejemplo, reunir información a través de paneles de profesores, padres y estudiantes en las reuniones de las asociaciones de padres-docentes, las reuniones de nivel u otras convocatorias especiales. Los directores pueden dirigir grupos de discusión o desayunos con profesores o padres especialmente invitados para delinear objetivos y planes relacionados con el involucramiento parental. Las preguntas sobre las escuelas para los paneles, los grupos de discusión o los grupos de invitados especiales incluyen:

1. ¿Qué prácticas de cada uno de los cinco (ahora, seis) tipos de involucramiento parental están muy presentes en cada nivel escolar? ¿Cuáles son débiles? ¿Qué prácticas son particularmente importantes en cada nivel? ¿Cuáles deberían cambiar de un nivel a otro y cuáles deberían mantenerse?
2. ¿Nuestras prácticas de involucramiento parental son coherentes y coordinadas o están fragmentadas en diferentes grupos que tienen sus propias agendas? ¿Cómo se les brinda información a todas las familias, es decir, a las familias subvencionadas, a las familias con dificultad para expresarse en inglés y a otras familias difíciles de contactar? ¿Y cómo se las incluye en las escuelas de sus hijos y en las tareas educativas en el hogar?
3. ¿A qué familias estamos llegando y a cuáles aún no? ¿Por qué tenemos dificultad para llegar a ciertas familias y qué podemos hacer para resolver los problemas de comunicación y de relación con ellas?
4. ¿Qué esperamos de los demás? ¿Qué desean los docentes de las familias? ¿Qué quieren las familias de los profesores y de las otras personas de la escuela? ¿Qué esperan los estudiantes de sus familias en términos de ayuda escolar en cada nivel?
5. ¿Cómo quisiéramos que sea esta escuela en tres años más, en términos de sus prácticas de los cinco (ahora, seis) tipos de involucramiento parental? En ese esce-

nario, ¿cómo quisiéramos que funcione el involucramiento parental en esta escuela? ¿Qué harían los profesores? ¿Cuál es la labor de los padres? ¿Qué les corresponde a los directivos? ¿Qué harían los estudiantes? ¿Qué metas específicas queremos alcanzar al cabo de uno, dos, tres años?

6. ¿Qué resultados están obteniendo nuestros estudiantes en términos de logros escolares, actitudes y otros indicadores de éxito? ¿De qué formas podría contribuir el involucramiento parental para que más estudiantes alcancen altos estándares y mayores niveles de éxito escolar? ¿Qué tipos de involucramiento ayudarán a los estudiantes a potenciar sus logros, actitudes y comportamientos?
7. ¿Qué pasos podemos dar para alcanzar las metas que nos hemos fijado para los próximos tres años? ¿Quién será responsable de desarrollar, implementar y evaluar cada tipo de involucramiento?
8. ¿Qué costos están asociados a las mejoras que se pretenden introducir? ¿Se requerirá formación profesional, recursos del distrito y/o liderazgo escolar y otros recursos? ¿Se necesitarán pequeñas subvenciones u otros fondos especiales para implementar los programas? ¿De qué forma se les brindará apoyo y reconocimiento a los profesores, padres y otras personas que diseñen y lideren las actividades?
9. ¿De qué forma evaluaremos la implementación y los resultados de nuestros esfuerzos para mejorar las prácticas? ¿Qué resultados pensamos que se van a lograr en el plazo de uno, dos, tres años, y qué indicadores, mediciones y observaciones utilizaremos para evaluar nuestros avances de proceso?
10. Otras preguntas sobre puntos de partida, planes, metas, responsabilidades, implementaciones y evaluaciones.

Sea cual sea el medio utilizado para recopilar datos –encuestas telefónicas, grupos de discusión u otros tipos de grupos– cada escuela debe recabar información para crear un perfil de las prácticas presentes y un plan coherente de acción para mejorar las prácticas en el futuro.

Resumen

A pesar de que los docentes individualmente expresan actitudes claramente positivas respecto del involucramiento parental, la mayoría de los programas escolares y de las prácticas en aula no respaldan la creencia de los profesores relativa a la importancia de las alianzas entre las escuelas y las familias. En esta encuesta, la mayoría de los profesores deseaba que todos los padres cumplieran con 12 responsabilidades de involucramiento parental, que abarcan desde enseñarles a los niños a comportarse

hasta saber lo que se espera que los niños aprendan cada año y ayudarlos en ese cometido. La mayor parte de las escuelas y de los profesores aún no han implementado prácticas para ayudar a las familias a asumir esas responsabilidades en cada uno de los niveles escolares. La mayoría de los docentes cree que son mejores promotores del involucramiento parental que sus pares en la escuela. Esto, por supuesto, es inconsistente e indica que los docentes no conocen las actitudes de sus colegas. Los profesores señalan que los apoderados y otros miembros de la comunidad no son grandes promotores del involucramiento parental, pero las encuestas de los padres en las mismas escuelas contradicen estas creencias de los docentes (Dauber y Epstein, 1989 [Reading 3.6]).

En suma, los educadores pueden crear discrepancias falsas o exageradas entre ellos y terceros respecto del involucramiento parental.

Tal como las escuelas de este estudio pudieron comprobarlo al evaluar las actitudes y los objetivos de sus docentes y apoderados, existen muchos más consensos de lo que algunos se imaginan. Se cuenta, pues, con una importante (aunque muchas veces invisible) base de objetivos, intereses e inversiones comunes relacionados con el éxito escolar de los niños sobre la cual construir programas más efectivos de conexiones entre las escuelas y las familias.

Bibliografía

Baker, D. P., & D. L. Stevenson (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*, 156-166.

Bauch, P. A. (1988). Is parent involvement different in private schools? *Educational Horizons, 66*, 78-82.

Becker, H. J., & J. L. Epstein (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal, 83*, 85-102 [Reading 3.1].

Brandt, R. (1989). On parents and schools: A conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership, 47*, 24-27.

California State Board of Education (1988). *Parent involvement initiative: A policy and plan for action*. Sacramento: California State Board of Education.

Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed and fail*. Chicago: University of Chicago Press.

Comer, J. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American 259*(5), 42-48.

Dauber, S. L., & J. L. Epstein (1989). *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools*. CREMS Report 33. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools [Reading 3.6].

Davies, D. (1990). Shall we wait for the revolution? A few lessons from the Schools Reaching Out project. *Equity and Choice, 6*(3), 68-73.

Dornbusch, S. M., & P. L. Ritter (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons, 66*, 75-77.

Dornbusch, S. M., P. L. Ritter, P. Liederman, D. Roberts, & M. Fraleigh (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.

Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researcher 14*(7), 3-10 [Reading 4.3].

_____ (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal, 86*, *277-294* [Reading 3.4].

_____ (1987a). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement across the school years. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel, *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). NY: de Gruyter [Reading 2.1].

_____ (1987b). What principals should know about parent involvement. *Principal, 66*(3), 6-9.

_____ (1988). *Sample clinical summaries: Using surveys of teachers and parents to plan projects to improve parent involvement*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

_____ (1990). Single parents and the schools: The effects of marital status on parent and teacher evaluations. In T. M. Hallinan, D. M. Klein, & J. Glass, *Change in societal institutions* (pp. 91-121). NY: Plenum [Reading 3.5].

_____ (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research,* vol. 5: *Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press [Reading 3.7].

Epstein, J. L., & S. L. Dauber (1989). *Teacher attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. CREMS Report 32. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Epstein, J. L., & K. Salinas (1988). *Evaluation report forms: Summaries of school-level data from surveys of teachers and surveys of parents*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Epstein, J. L., & D. Scott-Jones (1988). *School-family-community connections for accelerating education for students at risk*. Proceedings from the Stanford University Invitational Centennial Conference (Stanford, CA).

Hoover-Dempsey, K. V., O. C. Bassler, & J. S. Brissie (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal, 24*, 417-435.

Krasnow, J. (1990). Building new parent-teacher partnerships: Teacher-researcher teams stimulate reflection. *Equity and Choice, 6*, 25-31.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73-85.

_____ (1989). *Home advantage*. Philadelphia: Falmer Press.

Leitch, M. L., & S. S. Tangri (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons, 66*, 70-74.

Scott-Jones, D. (1987). Mother-as-teacher in the families of high- and low-achieving low-income black first graders. *Journal of Negro Education, 56*, 21-34.

Stevenson, D. L., & D. P. Baker (1987). The family-school relations and the child's school performance. *Child Development, 58*, 1348-1357.

Useem, E. (1990). Social class and ability group placement in mathematics in the transition to seventh grade: The role of parent involvement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, in Boston.

CAPÍTULO 7

Actitudes y prácticas de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias en zonas marginales

Susan L. Dauber y Joyce L. Epstein

El involucramiento parental –o las conexiones entre la escuela y la familia– es un componente escolar que merece especial atención porque contribuye a entornos familiares más positivos y estudiantes más exitosos. Las investigaciones realizadas durante casi 25 años muestran en forma convincente que el involucramiento de los padres es clave para el aprendizaje de los niños, sus actitudes hacia la escuela y sus expectativas. Los estudiantes son más exitosos durante toda su escolaridad cuando sus padres participan en la escuela y fomentan el aprendizaje y la educación en el hogar, sea cual sea el nivel educativo de sus padres o su clase social.

La mayoría de las investigaciones sobre el involucramiento de los padres se han centrado en aquellos que se involucran por su propia cuenta, sin establecer relaciones entre sus propias acciones y las prácticas de los docentes. Algunas investigaciones sobre el involucramiento parental realizadas a fines de los años ochenta plantean interrogantes cruciales, poniendo el foco en acciones de las escuelas: ¿pueden las escuelas involucrar a todos los padres en la educación de sus hijos, especialmente aquellos que no lo harían por cuenta propia? ¿Cómo incorporar a los padres de los niños que están en riesgo de fracasar en la escuela? Si las escuelas involucran a todos los padres de manera efectiva, ¿es posible medir los beneficios de esto en los estudiantes, los padres y en las prácticas docentes?

Las investigaciones han revelado que los programas escolares y las prácticas docentes para incluir a los padres tienen efectos positivos significativos en las habilidades de los padres para ayudar a sus hijos en los diferentes niveles de enseñanza, en las evaluaciones de los padres respecto a las destrezas de los profesores y la calidad docente, en las opiniones de los profesores acerca de las capacidades de los padres para ayudar a sus hijos con las tareas desde el hogar, en las actitudes de los estudiantes

acerca de la escuela, sus tareas escolares y las similitudes entre la escuela y su familia, y en el desempeño de los niños en lectura (Becker y Epstein, 1982 [Reading 3.1]; Epstein, 1982 [Reading 3.9], 1986 [Reading 3.4], 1991 [Reading 3.7]; Epstein y Dauber, 1991 [Reading 3.3]).

Pocos estudios se centran en los establecimientos con gran número de alumnos con rezago educativo o con padres difíciles de contactar (Epstein, 1988b). Un tema recurrente en algunos estudios es que los padres con menos educación formal no están interesados o no pueden involucrarse en la formación de sus hijos (Baker y Stevenson, 1986; Lareau, 1987). Sin embargo, otras investigaciones cuestionan este supuesto, demostrando que hay profesores que involucran en forma exitosa a los padres de los estudiantes más desaventajados (Clark, 1983; Comer, 1980; Epstein, 1990 [Reading 3.5]; Epstein y Dauber, 1991; Rich, Van Dien y Mattox, 1979; Rubin et al., 1983; Scott-Jones, 1987).

Estudios anteriores sobre profesores y padres, enfocados en un solo nivel educacional, ya sea en escuelas primarias (véase Becker y Epstein, 1982; Epstein, 1986, 1990, 1991), en intermedias o en secundarias en sus niveles más básicos (Baker y Stevenson, 1986; Leitch y Tangri, 1988); o las escuelas secundarias (Bauch, 1988; Clark, 1983; Dornbusch y Ritter, 1988). En este estudio, utilizamos datos comparativos de dos niveles: la enseñanza primaria e intermedia. Se encuestó a los padres de comunidades de zonas vulnerables para recabar información sobre cómo estaban involucrados o deseaban comprometerse en la educación de sus hijos y cómo se diferencia la participación familiar en la enseñanza primaria y en la intermedia.

Diseño del estudio

Ocho escuelas acogidas a la Ley Título I del área de Baltimore participaron en un programa de "investigación-acción" en cooperación con una fundación local. El Fondo para la Excelencia Educativa de Baltimore entregó pequeñas subvenciones a las escuelas para que los profesores mejoraran y aumentaran el involucramiento de los padres. Docentes de las ocho escuelas participaron en un taller de dos días sobre conexiones entre la escuela y la familia, y colaboraron en el diseño de cuestionarios para los padres y los profesores (Epstein y Becker, 1990) a fin de identificar el punto de partida de las escuelas en relación a las cinco principales modalidades de involucramiento de los padres (Epstein, 1987). Los profesores recibieron ayuda económica para la planificación, distribución y recopilación de las encuestas.

Cada escuela recibió un "resumen objetivo" no técnico de los datos de los profesores y de los padres para que visualizaran sus fortalezas y debilidades en cuanto al invo-

lucramiento parental (Epstein, 1988a; Epstein y Salinas, 1988). Las escuelas utilizaron esos datos para desarrollar planes de acción en aras de mejorar los programas y las prácticas de compromiso de los padres. Los profesores que dirigen los proyectos reciben pequeñas subvenciones (mil dólares) cada año para cubrir los gastos relacionados con la implementación y evaluación de las actividades que diseñaron.

Los datos proporcionados por 171 docentes de esas escuelas relativas a sus actitudes y prácticas de involucramiento de los padres fueron publicados en otro artículo (véase Epstein y Dauber, 1991). La investigación arrojó la siguiente información respecto a profesores:

- Por lo general, los profesores estaban de acuerdo en que el involucramiento de los padres es relevante para el éxito de los alumnos y para la efectividad de los profesores.
- Los profesores tenían más claro lo que esperaban de los padres que lo que deseaban hacer ellos. Casi todos declararon que esperaban que los padres cumplieran con 12 responsabilidades, entre ellas, enseñarles a sus hijos a comportarse, saber lo que se espera que aprendan los niños cada año y ayudar a sus hijos con las tareas. Sin embargo, solo algunos habían creado programas para ayudar a los padres a desarrollar estas habilidades.
- Las prácticas en la enseñanza primaria eran más robustas, más positivas y abarcaban más ámbitos que en la intermedia.
- El docente constituía un elemento central, pero no el único, para desarrollar programas escolares robustos. Los análisis de "puntajes discrepantes" arrojaron que las similitudes percibidas entre el docente encuestado y el director, el profesor encuestado y sus colegas, y el profesor encuestado y los padres estaban significativamente asociadas con la fortaleza de los programas escolares de involucramiento escolar. Los programas y las prácticas eran más contundentes en las escuelas en las que los profesores percibían que tanto ellos como sus colegas y los padres creían firmemente en la importancia del involucramiento de los padres.

Los datos que entregan los profesores acerca de la participación de los apoderados de las escuelas primarias y las intermedias en barrios marginales son importantes, pero solo revelan parte de la realidad de lo que ocurre en cualquier establecimiento escolar. Es necesario contar con la información brindada por los padres para comprender cabalmente en qué punto se encuentran las escuelas y su potencial para mejorar las prácticas de inclusión parental. Este estudio combina la información de los

padres de los ocho establecimientos para estudiar las prácticas y patrones actuales de involucramiento parental en escuelas primarias e intermedias de zonas marginales. Examinamos las respuestas de los padres respecto de sus actitudes frente a la escuela de sus hijos, sus prácticas en el hogar, sus percepciones sobre la forma en que las escuelas están involucrando a los padres y sus deseos o preferencias en relación a las acciones y programas de las escuelas.

El cuestionario incluía más de 75 ítems sobre las actitudes de los padres hacia la escuela de sus hijos; las asignaturas sobre las que los apoderados quisieran tener más información; la frecuencia con que se involucra a los padres en la educación de sus hijos; qué tan bien los informan y los involucran los programas escolares y las prácticas de los profesores; qué temas elegirían para un taller; los horarios que prefieren los padres para realizar las reuniones generales o individuales; cuánto tiempo dedican sus hijos a las tareas escolares y si los padres los ayudan; e información sobre los antecedentes educacionales de los padres, su ocupación laboral y el tamaño de las familias.

Los padres respondieron masivamente ante la oportunidad de dar su opinión respecto al involucramiento y las prácticas de la escuela. Más de la mitad en cada escuela completó el formulario (N = 2,317), una tasa respetable de respuesta, considerando que no era posible realizar ningún seguimiento debido a los horarios escolares y a las limitaciones presupuestarias.

Las ocho escuelas situadas en barrios marginales –cinco de enseñanza primaria y tres intermedias– fueron elegidas al azar entre establecimientos subvencionados similares que atienden a niños y familias que viven en proyectos de viviendas públicas o de alquiler, y en casas privadas en barrios desfavorecidos. En el cuadro 1 se describen las características de los apoderados. Aunque los de enseñanza primaria e intermedia están bien representados, la muestra incluye casi el doble de padres de familias monoparentales que el promedio nacional, más padres no egresados de la secundaria y familias más numerosas que la población general.

Es posible que ese 50 por ciento de apoderados que no respondieron sean los menos involucrados o que tengan las tasas de alfabetización más bajas. Incluye a los padres cuyos niños no llevaron los cuestionarios a su hogar o no los devolvieron, a los que prefirieron no responderlos, y a los que no tienen suficiente alfabetización como para contestar las preguntas. Las encuestas fueron elaboradas y piloteadas para ser utilizadas en escuelas subvencionadas. Más del 30 por ciento de los padres que devolvieron las encuestas no habían completado la secundaria; más del 40 por ciento eran padres solteros. Por lo tanto, a pesar de que las familias más desfavorecidas desde un punto de vista educativo están probablemente subrepresentadas, la muestra es muy diversa y representativa de las escuelas.

Pese a algunas limitaciones de la muestra, este estudio brinda datos comparativos muy valiosos de los padres con niños en escuelas primarias y medias. En efecto, en virtud de las desventajas educacionales y económicas de la muestra, podemos someter a una prueba rigurosa los diferentes aspectos del involucramiento de los padres.

Cuadro 1. Características de los padres seleccionados en la muestra

Padres de escuelas primarias (N = 1,135)	49.0
Padres de escuelas intermedias (N = 1,182)	51.0
Padres solteros	43.4
Padres que trabajan fuera del hogar (a tiempo parcial o completo)	63.7
Padres que no completaron sus estudios secundarios	31.0
Padres que completaron sus estudios secundarios	40.6
Padres con estudios universitarios	28.3
Tamaño promedio de la familia (adultos y niños)	4.4
Calificación que le otorga el padre a su hijo:	
Excelente estudiante	7.6
Buen estudiante	32.4
Estudiante promedio	35.2
Estudiante regular	21.8
Estudiante deficiente	3.0

(N = 2,317)

Declaraciones de los padres acerca de su involucramiento

Los padres calificaron la frecuencia de su involucramiento en función de 18 prácticas incluidas en cinco tipos generales de compromiso: crianza y supervisión en el hogar; comunicación con la escuela; voluntariado en la escuela; actividades de aprendizaje en el hogar, y participación en reuniones de las asociaciones de padres-docentes o actividades de liderazgo. Los elementos básicos para medir las prácticas de los padres son:

Involucramiento de los padres en la escuela: cuatro ítems relativos a la frecuencia de la participación en el recinto escolar (nunca, no todavía, de una a dos veces, muchas veces).

Involucramiento de los padres en las tareas escolares: variable de cinco ítems relativos a la constancia con que los padres ayudan y monitorean a sus hijos en las tareas escolares.

Involucramiento de los padres en actividades de lectura en el hogar: cuatro ítems relativos a la frecuencia con que los padres ayudan a sus hijos en la lectura.

Involucramiento total de los padres: medida que incluye18 ítems relacionados con la frecuencia con que los padres implementan todos los tipos de involucramiento en el hogar y en la escuela, incluidos los 14 ítems antes descritos y cuatro ítems adicionales sobre juegos, tareas domésticas y viajes, que involucran a los padres y niños en actividades de comunicación y aprendizaje en el hogar.

Respuestas de los padres sobre las prácticas escolares para involucrar a los padres

Los padres calificaron a las escuelas de sus hijos en cuanto a la existencia y calidad de nueve prácticas de involucramiento. Estas incluían los cinco tipos de involucramiento parental, desde las comunicaciones de la escuela informándoles sobre el desempeño de sus hijos hasta brindarles ideas acerca de cómo ayudarlos en el hogar. Las principales mediciones de prácticas escolares informadas por los padres son las siguientes:

- ***Prácticas escolares para comunicarse con los padres e involucrarlos en la escuela:*** cinco ítems para evaluar las comunicaciones de la escuela con los padres a fin de brindarles información acerca de los programas y actividades escolares.
- ***Prácticas escolares para involucrar a los padres en el hogar:*** cuatro ítems para evaluar si el colegio contacta y orienta a los padres para ayudar a sus hijos en el hogar.
- ***Programa escolar general para involucrar a los padres:*** nueve ítems para medir hasta qué punto la escuela contacta y orienta a los padres para comprometerlos en la educación de sus hijos en el hogar y en la escuela.

Otras mediciones incluyen:

Actitudes de los padres hacia la escuela: seis ítems para evaluar la calidad de la escuela del niño.

- ***Antecedentes familiares:*** Nivel de educación de los padres, estado civil, tamaño de la familia, trabajo de los padres fuera del hogar y evaluación de estos en cuanto a las capacidades escolares de su hijo.

Las diferentes escalas de las respuestas de los padres sobre sus propias prácticas, las prácticas de la escuela para involucrarlos y sus actitudes ante la escuela de sus hijos tienen un nivel de confiabilidad moderado a alto. Estos niveles se ilustran en el cuadro 2.

Cuadro 2. Mediciones del involucramiento parental y de las actitudes de los padres

		Media	Confiabilidad
Involucramiento parental en la escuela	5 ítems	2.36	.69
Involucramiento parental en las tareas escolares en el hogar	5 ítems	3.54	.63
Involucramiento parental en las actividades de lectura en el hogar	4 ítems	3.00	.58
Total involucramiento parental	18 ítems	3.07	.81
Actitudes de los padres hacia la escuela	6 ítems	3.29	.75
Prácticas de la escuela para comunicarse con los padres e involucrarlos en la escuela	5 ítems	2.35	.71
Prácticas de la escuela para involucrar a los padres en el hogar	4 ítems	2.04	.81
Total programa escolar para involucrar a los padres	9 ítems	2.21	.81

Impacto en el involucramiento de los padres

El cuadro 3 resume el impacto de las características de los padres y los estudiantes, el nivel escolar y las prácticas para involucrar a las familias de acuerdo al nivel de involucramiento en la escuela y el hogar informados por los padres. Las cuatro columnas del cuadro 3 ilustran las variables que explican de manera significativa el compromiso de los padres en la escuela (columna 1); en el hogar, en relación a las tareas (columna 2); en el hogar, en relación a la lectura (columna 3), y el involucramiento total de los padres en la escuela, las tareas, la lectura y en todas las actividades (columna 4).

Cuadro 3. Efectos del nivel educacional de la familia sobre el grado de involucramiento de los padres

Características y prácticas de docentes para involucrar a los padres

	Grado de involucramiento declarado por los padres			
	En la escuela	**En el hogar con las tareas escolares**	**En el hogar con las destrezas en lectura**	**Total involucramiento parental**
	(*B* = coeficiente beta estándar) *(a) (b)*			
	(B)	*(B)*	*(B)*	*(B)*
Nivel escolar (básico/intermedio)	-.13	-.14	-.08	-.16
Educación de los padres	.11	.08	.13	.13
Tamaño de la familia	NS	-.07	-.06	-.07
Padres que trabajan fuera del hogar	-.06	NS	NS	NS
Puntaje de capacidad global conferido al estudiante	.06	.10	.15	.13
Prácticas de los docentes para involucrar a los				
padres *(c)* en la escuela	.27	--	--	--
En el hogar	--	.18	.16	--
En general	--	--	--	.30
N	1,447	1,489	1,512	1,248
R^2	.14	.09	.08	.18

(a) Se indican los análisis de regresión por lista para eliminar todos los casos con datos faltantes. Este procedimiento fue verificado con procedimientos por pares que suman aproximadamente 300 casos a los análisis. Los resultados fueron prácticamente idénticos.

(b) Todos los coeficientes indicados son significativos en o sobre el nivel .05; los coeficientes de .10 o mayores son particularmente relevantes.

(c) Cada ecuación incluye las respuestas de los padres acerca de las prácticas docentes que se vinculan de manera más directa con el tipo de involucramiento de los padres. En otras palabras, las prácticas escolares que incluyen pedirles a los padres que se acerquen a la escuela son utilizadas en la ecuación para explicar el involucramiento de los padres en la escuela; las prácticas escolares que guían a los padres en cómo ayudar a su hijos en el hogar son utilizadas en la ecuación para explicar el involucramiento de los padres en el hogar en relación a las tareas escolares y las habilidades de lectura; y la suma de todas las prácticas escolares es utilizada en la ecuación para explicar el involucramiento total de los padres.

- ***Nivel de escolaridad (educación primaria o intermedia).*** El nivel escolar en que se encuentran los niños tiene un fuerte impacto independiente en todas las mediciones de involucramiento informadas por los padres. Los padres de estudiantes de enseñanza primaria están más involucrados que los apoderados de los que cursan los niveles medios. De acuerdo a la información proporcionada por los padres, los profesores de primaria despliegan más y mejores esfuerzos por involucrar a los padres en la educación escolar de sus hijos (ß = -.13); en el hogar, respecto de las tareas escolares (ß = -.14); en relación a las actividades de lectura en el hogar (ß = -.08); y en relación a todos los tipos de involucramiento (ß = -.16).

  Dentro de las escuelas intermedias, es más probable que los padres de los alumnos de séptimo y octavo se involucren más en la educación de sus hijos en el hogar. Los padres de los alumnos de octavo están más involucrados en el establecimiento escolar. Debido a que estos datos se recopilaron a inicios del año escolar, los padres de los alumnos de sexto aún eran relativamente nuevos en la escuela y puede que no se hubiesen incorporado al grupo de padres voluntarios de la escuela. Puede que los alumnos de sexto tengan una mayor propensión a solicitar ayuda en el hogar si aún se sienten inseguros en un nuevo entorno escolar. Puede que los estudiantes mayores (de octavo) sientan que tienen más información que sus padres acerca de las tareas y las decisiones escolares.

- ***Características de la familia.*** En todos los casos, los padres que tienen un nivel educacional más alto están más involucrados en la escuela y el hogar que el resto. Otras características familiares inciden en diferentes tipos de involucramiento. Los padres con menos niños están más involucrados con sus hijos en el hogar (ß = -.07), pero el tamaño de la familia no constituye un factor relevante para explicar el compromiso de los apoderados en la escuela. Los padres que trabajan tienen mucho menos probabilidades de participar en el establecimiento escolar (ß = -.06), pero el trabajo fuera del hogar no es un predictor significativo del involucramiento en el hogar. El estado civil no demostró tener mayor impacto en el nivel de involucramiento en el hogar o en la escuela. Estos resultados confirman otros informes a nivel de la enseñanza primaria (Epstein, 1986) y de la enseñanza secundaria (Muller, 1991).

- ***Características de los estudiantes.*** En todos los análisis, los padres estaban más implicados en la educación de sus hijos a medida que estos eran mejores estudiantes. Los datos transversales no deben interpretarse como que los estudiantes cuyos padres se involucran se transforman en mejores alumnos. Sin embargo, los resultados de estudios anteriores utilizando las calificaciones en las pruebas de dos trimestres durante un año escolar sugieren que las prácticas docentes para involucrar a los

padres en la lectura se tradujeron en mejores resultados en lectura para los niños de las aulas de estos profesores (Epstein, 1991). Es más probable que los padres cuyos niños obtienen buenos resultados o que mejoran sus puntajes en la escuela invertirán mayores esfuerzos para asegurar que los niños sigan siendo exitosos.

- ***Programas escolares y prácticas docentes.*** Los predictores más fuertes y consistentes del involucramiento de los padres en la escuela y en el hogar son los programas específicos y las prácticas docentes que fomentan y orientan el involucramiento de los padres. Independientemente del nivel educacional de estos, el tamaño de la familia, las capacidades del estudiante o el nivel de enseñanza (escuela primaria o media), es más probable que los padres se transformen en socios de la educación de sus hijos si perciben que las escuelas tienen prácticas robustas para involucrarlos en la escuela (ß = .27), en el hogar con las tareas (ß = .18) y en el hogar con actividades de lectura (ß = .16). La suma de las nueve prácticas escolares tiene el mayor impacto en el involucramiento total de los padres (ß = .30) después que todos los otros factores han sido estadísticamente controlados.

  Cuando los padres sienten que las escuelas le ponen poco empeño en involucrarlos, responden que despliegan pocos esfuerzos en el hogar. Por el contrario, cuando perciben que la escuela hace muchas cosas para comprometerlos, se involucran más en la educación de sus hijos, tanto en la escuela como en el hogar. No solo las características de la familia sino también las prácticas escolares son las que marcan una diferencia en cuanto a si los padres se implican y se sienten informados acerca de la educación de sus hijos.

Respuestas a nivel del aula respecto de las prácticas escolares

El padre de un alumno presente en el aula puede juzgar las prácticas del profesor desde una perspectiva personal. Por ejemplo, puede que reciba indicaciones especiales de ese profesor acerca de cómo ayudar a un niño en el hogar o de cómo involucrarse en la escuela. O puede que todos los padres de los estudiantes de un mismo curso proporcionen información similar sobre las prácticas del profesor si reconocen que lo habitual en el profesor es involucrar a todos los apoderados.

Hicimos un análisis para ver cómo se comparaban las respuestas individuales de los padres con las de otros padres de la misma aula. Podemos comenzar a comprender si el involucramiento de los padres es un proceso fenomenológico o un proceso general del aula al examinar cómo los padres de un curso completo informan acerca de las solicitudes de involucramiento del profesor.

En esta muestra, por un tema de consentimiento, únicamente los padres de niños que cursaban la enseñanza primaria pudieron ser identificados por aulas. Los 1.135 padres de niños de 86 aulas evaluaron las prácticas escolares para informar e involucrar a los padres. Se calculó un promedio de puntajes "de consenso" por cada curso y se combinó con los registros individuales de los padres.

Las respuestas individuales se correlacionaban de manera significativa y positiva con las de otros padres en el curso (entre = .28 y r = .44). La correlación más alta entre los padres se dio en relación a las respuestas de los padres acerca de la cantidad de tiempo que los niños dedicaban a las tareas en el hogar (r = .44). Los puntajes individuales y agregados se correlacionaban a un nivel ligeramente más bajo en cuanto a si los profesores orientan a los padres para que ayuden a los niños con las tareas (r = .32).

Los padres también coincidían en gran medida sobre la calidad general de la escuela de sus hijos. La correlación fue de +.38 entre la información proporcionada por un padre individual sobre si la escuela era buena o mala y la información de todos los apoderados del mismo curso. Las correlaciones moderadas pero significativas sugieren que hay consenso entre los padres acerca de las prácticas de la escuela y de los docentes para involucrar a los padres. Las cifras también indican que hay una variación considerable en la interpretación de las prácticas docentes por parte de los padres, de manera particular, de la misma clase.

Puede que los promedios de las respuestas de los padres por aula representen una medida más objetiva de las prácticas de un profesor que la respuesta de un solo padre. En el cuadro 4 establecemos una comparación entre el efecto de las medidas a nivel del aula e individual sobre las prácticas de los padres. La primera línea muestra el efecto individual, la segunda el efecto o impacto de las medidas agregadas de las prácticas docentes sobre el involucramiento de los padres. En todos los tipos de involucramiento, las respuestas individuales arrojan un mayor efecto que las respuestas agregadas sobre las prácticas de los padres en el hogar y en la escuela. La línea 2 reemplaza el promedio de las respuestas de los padres para dicha aula, pero conserva las variables relacionadas con los antecedentes individuales de los padres. Este análisis utiliza las respuestas agregadas como una "verdad" alternativa sobre las prácticas del profesor, como si todos los padres recibieran e interpretaran la misma información de parte del profesor sobre el involucramiento. Se podría decir que los resultados de las líneas 1 y 2 nos brindan una "amplia gama de efectos" y que la "verdad" está ubicada en algún punto entre los dos coeficientes. La línea 3 es un análisis por aula. Utiliza el promedio de las respuestas de todos los padres de un curso sobre las prácticas del profesor y el promedio de las variables de los antecedentes familiares. Estos efectos son muy consistentes

con los análisis individuales. Nos demuestran que cuando existe una alta concordancia a nivel del curso acerca de las prácticas de un profesor, los padres tienden a responder con las mismas prácticas en el hogar.

Cuadro 4. Comparación de efectos a nivel individual y a nivel de aula Respuestas sobre prácticas docentes ligadas al involucramiento parental (solo en escuelas primarias)

	Grado de involucramiento de los padres en la escuela primaria:			
	En la escuela	En el hogar con las tareas escolares	En el hogar con las destrezas en lectura	Total involucramiento parental
	(*B* = coeficiente beta estándar) *(a) (b)*			
Respuesta individual de los padres sobre las prácticas docentes *(b)*	.28	.20	.16	.33
Consenso de los padres a nivel del aula acerca de las prácticas docentes, antecedentes individuales de los padres con variables controladas *(b) (c)*	.07	NS	NS	.13
Consenso de los padres a nivel del aula acerca de las prácticas docentes, antecedentes agregados de los padres con variables controladas *(b) (d)*	.22	.24	.14	.27

(a) La regresión en listas para estos análisis incluye entre 603 y 782 casos para padres de escuelas primarias, según el tipo de involucramiento medido. Las mismas variables de antecedentes familiares están estadísticamente controladas, como se muestra en el cuadro 3.

(b) En estos análisis se utilizan mediciones vinculadas de las prácticas docentes (como se muestra en el cuadro 3).

(c) Se utilizan respuestas agregadas de todos los padres en una clase acerca de las prácticas docentes relativas al involucramiento docente en lugar de una respuesta individual.

(d) Respuestas agregadas sobre prácticas docentes ligadas al involucramiento parental para todos los padres en una sala de clases, incluidas las variables agregadas de antecedentes familiares.

Las anteriores diferencias plantean dos preguntas para futuros estudios: ¿con qué precisión puede un padre informar acerca de las prácticas de un profesor?, y ¿tratan los docentes a todos los padres de una clase de la misma forma para involucrarlos en la escuela y en el hogar? Los coeficientes del cuadro 4 sugieren que, a pesar de un cierto nivel de consenso sobre las prácticas docentes entre los padres de un mismo curso, hay considerable evidencia de interpretaciones individuales de las prácticas docentes y de la traducción de dichas prácticas en ejercicios de los padres. Puede que

todos los apoderados en una misma aula no sean tratados de la misma forma por el profesor, y puede que no interpreten del mismo modo los mensajes, las solicitudes y las oportunidades que se les brindan. El mayor impacto en el involucramiento de los padres en la escuela y en el hogar está representado por los padres que entienden y asumen personalmente las prácticas docentes tendientes a fomentar el involucramiento y que actúan sobre la base de esta comprensión.

Creemos que en las escuelas exitosas o en aquellas que están "mejorando", la concordancia entre la respuesta de un padre y las de los otros apoderados del curso debiese aumentar con el tiempo. Esto indicaría que los padres cada vez van percibiendo y comprendiendo las prácticas de los profesores de una manera más parecida. Por supuesto, siempre existirán diferencias individuales en las respuestas a las solicitudes de involucramiento.

Tiempo de los estudiantes dedicado a las tareas escolares e involucramiento de los padres

Ayudar al niño con las tareas es una de las formas más comunes y relevantes de involucramiento de los padres en la escolaridad de sus hijos. Hicimos diferentes preguntas a los padres acerca de la práctica de tareas en el hogar por parte de sus hijos y respecto de su propio involucramiento. En el cuadro 5 se comparan las actividades relacionadas con las tareas de estudiantes de enseñanza primaria e intermedia, y la ayuda que estos reciben de sus padres. De acuerdo a los padres:

- Los estudiantes de enseñanza intermedia dedican, en promedio, más tiempo a las tareas en el hogar que los de primaria.
- Los padres de enseñanza primaria ayudan a sus hijos durante más tiempo y se sienten más capaces de ayudarlos con la lectura y las matemáticas que los de estudiantes de enseñanza intermedia.
- Los padres de ambos niveles expresan que podrían brindar más ayuda a sus hijos (hasta 45-50 minutos, en promedio) si el profesor los orientara al respecto.
- Los padres de ambos niveles expresan que disponen de más tiempo para ayudar a sus hijos los fines de semana. En general, no se les suele asignar tareas a los estudiantes para los fines de semana, que es cuando muchos padres tienen más tiempo para interactuar con sus hijos.
- Más apoderados de enseñanza primaria que de enseñanza intermedia señalan que las escuelas y los profesores de sus hijos tienen programas para orientarlos con las tareas para el hogar de sus hijos. Incluso en la primaria, solo el 35 por ciento de los

padres opinan que la escuela "tiene un buen desempeño" en relación a este punto. En la enseñanza intermedia, solo el 25 por ciento cree que la escuela les brinda una adecuada orientación.

- Un mayor número de apoderados de enseñanza primaria indica que a su hijo le gusta hablar sobre la escuela en el hogar. Pero incluso en este nivel, cerca del 40 por ciento piensa que sus hijos no disfrutan de esas conversaciones.

Otros datos (no consignados en el cuadro 5) indican que los padres con más años de educación formal expresan que sus hijos dedican más tiempo a las tareas en la casa. Puede que estos apoderados estén más conscientes de las tareas de sus hijos y que se aseguren que las completen o que los niños tengan profesores que asignen más tareas. Los padres con un menor nivel de educación formal expresan que podrían ayudar más a sus hijos si los profesores les indicaran como hacerlo. Es posible que los padres con mayor nivel educativo piensen que ya ayudan suficientemente a sus hijos o que reciben información adecuada por parte del profesor a ese respecto.

Cuadro 5: Respuestas de los padres sobre las tareas escolares en el hogar

	Nivel escolar	
	Escuela básica (N = 1,135)	**Escuela intermedia (N = 1,182)**
Tiempo promedio dedicado a las tareas	30-35 minutos	35-40 minutos
Tiempo promedio de ayuda parental	30-35 minutos	25-30 minutos
Porcentaje de padres que cree que son capaces de ayudar con la lectura	75.9	67.1
Porcentaje de padres que cree que son capaces de ayudar con las matemáticas	71.8	55.4
Tiempo promedio que el apoderado podría ayudar si el docente entregara información	45-50 minutos	45-50 minutos
Porcentaje de padres que tiene tiempo para ayudar los fines de semana	95.3	91.9
Porcentaje de padres que indica que la escuela explica como monitorear las tareas escolares	35.7	25.0
Porcentaje de padres que cree que los niños debieran tener más tareas	40.0	35.6
Porcentaje de padres que concuerda con que al niño le gusta hablar sobre la escuela en el hogar	62.4	45.3

El cuadro 6 muestra los resultados de los análisis de regresión múltiple para determinar los factores que influyen en la cantidad de tiempo que los padres dedican a

supervisar o ayudar a sus hijos con las tareas. Como ya se dijo, el nivel de escolaridad incide en la cantidad de tiempo que estos dedican a ayudar a sus hijos en casa. Con todas las demás variables controladas estadísticamente, los padres de los niños de enseñanza primaria dedican más tiempo a ayudarlos con las tareas (ß = -.18). Independientemente del nivel escolar, los padres ayudan durante más tiempo si los niños también dedican más tiempo a las tareas. Las posibles explicaciones para ese dato son que cuando los padres ayudan a los niños, a estos les toma más tiempo hacer sus tareas o que los padres ayudan a los niños cuando el profesor les ha asignado gran cantidad de tareas.

Cuadro 6: Efectos del nivel escolar, las características de las familias, el tiempo dedicado por los estudiantes a sus tareas y las prácticas docentes para involucrar a los padres en las tareas escolares sobre los minutos que los padres ayudan a sus niños con las tareas

	ß [a, b]
Nivel escolar (básico o intermedio)	-.18
Tiempo de trabajo escolar en el hogar	.51
Educación de los padres	NS
Tamaño de la familia	NS
Padre soltero	NS
Padre que trabaja fuera del hogar	-.08
Calificación de las habilidades del estudiante	-.08
Prácticas de los profesores para guiar a los padres en su ayuda a los hijos con las tareas escolares en el hogar	.10
N	1,560
R^2	.28

(a) Se indican coeficientes beta estándares para análisis de regresión por lista.

(b) Todos los coeficientes indicados son significativos en o sobre el nivel .05; los coeficientes de .10 son particularmente importantes.

El nivel de educación de los padres, el tamaño de la familia y el estado civil –indicadores de la clase social y estructura social de la familia– no se asocian en forma significativa con la cantidad de tiempo que estos ayudan a sus hijos con las tareas. Los padres que trabajan fuera del hogar dedican menos tiempo a ayudar a sus hijos que los restantes. Aquellos cuyos hijos requieren más ayuda con sus tareas (calificados por sus padres como estudiantes "regulares" o "deficientes") dedican más tiempo a ayudarlos

(ß = -.08). Otros análisis indican que esto es especialmente cierto en la enseñanza primaria. Los padres de estudiantes con dificultades probablemente piensen que si les brindan ayuda adicional con las tareas, sus hijos tendrán mayores posibilidades de tener éxito en sus estudios. En la enseñanza intermedia, los padres que califican a sus hijos de estudiantes "deficientes" no los ayudan tanto como los de alumnos "regulares". En este caso, los padres probablemente se sientan incapaces de ayudar a sus hijos con dificultades académicas sin una orientación específica de los profesores. Los padres de los mejores estudiantes no dedican tanto tiempo a ayudar a sus hijos en la enseñanza intermedia, en parte porque estos no lo necesitan o no lo solicitan y porque los profesores no los orientan al respecto.

Otros análisis arrojan que en la enseñanza intermedia los estudiantes con dificultades son quienes dedican menos tiempo a las tareas. En suma, los estudiantes de este nivel que tienen dificultades académicas invierten menos tiempo en sus tareas, los padres de estos alumnos también los ayudan menos y los profesores les brindan menos información a los padres acerca de cómo ayudarlos.

Incluso al contabilizar estadísticamente todas las características de la familia y del estudiante, las prácticas de los profesores para orientar a los padres en cuanto a cómo ayudar a los estudiantes con las tareas (informadas por los padres) tienen un impacto significativo y positivo (ß = .10). Los profesores que adoptan con mayor frecuencia prácticas para involucrar a las familias influyen en que los padres dediquen más tiempo a ayudar a sus hijos. Las variables en estos análisis explican alrededor del 28 por ciento de la varianza en la cantidad de tiempo que los padres dedican a apoyar a sus hijos con las tareas.

Hay un contraste interesante entre los cuadros 3 y 6 en relación al involucramiento de los padres en las tareas escolares en el hogar. El cuadro 3 muestra que los padres con educación más formal y los padres de estudiantes más exitosos indican que están involucrados en más formas de ayudar con las tareas. El cuadro 6 indica que los padres de estudiantes con dificultades o más débiles dedican más minutos a auxiliar a sus hijos después de la escuela. Los tipos de ayuda y el tiempo dedicado son diferentes indicadores de compromiso. Es posible que, con el tiempo, la diversificación de formas de brindar apoyo y un mayor tiempo dedicado a este propósito se traduzca en mayores logros para los estudiantes en la realización de sus tareas.

Los diferentes patrones sugieren que las diferentes necesidades de los alumnos están siendo abordadas por los padres. Los estudiantes que necesitan más ayuda requieren más tiempo de sus padres. Puede que los mejores alumnos requieran otros tipos de ayuda. Las grandes similitudes entre los dos cuadros indican que las prácticas especí-

ficas de los profesores para orientar a los padres en cómo colaborar con sus hijos en el hogar incrementan los tipos de ayuda que estos dicen brindarles a sus hijos.

Discusión

Otros hallazgos a partir de los datos sobre padres de barrios marginales contribuyen a enriquecer nuestra comprensión del involucramiento de los padres en la educación de sus hijos en la enseñanza primaria e intermedia:

- La mayoría de los padres opina que sus hijos asisten a un buen colegio y que los profesores se preocupan por ellos; asimismo, se sienten acogidos en la escuela. Sin embargo, hay una alta dispersión en estas percepciones, muchos padres están descontentos o inseguros acerca de la calidad de las escuelas y los profesores. Es interesante comprobar que las actitudes de los padres respecto de la calidad de la escuela de sus hijos están más relacionadas con las prácticas escolares para involucrar a los padres (.346) que con las prácticas de involucramiento parental (.157). Los padres que se involucran en el hogar y en la escuela expresan que la escuela tiene un clima positivo. Más aún, los padres que creen que la escuela está trabajando activamente para involucrarlos expresan que su escuela es buena. Esta conexión respalda hallazgos anteriores en cuanto a que los padres califican mejor a los profesores cuando estos los involucran de manera constante en la educación de sus hijos (Epstein, 1985 [Reading 4.3], 1986).
- Los padres señalan que se involucran poco con el establecimiento escolar. Muchos trabajan a jornada completa o medio tiempo, y no pueden asistir a la escuela durante el horario escolar. Otros expresan que la escuela no les ha pedido que participen como voluntarios, pero que les gustaría hacerlo.
- Los padres de todas las escuelas representadas en la muestra son enfáticos en expresar que desean que la escuela y los profesores los aconsejen sobre cómo ayudar a sus hijos en el hogar, en todos los niveles de la enseñanza. Creen que las escuelas deben robustecer sus prácticas, por ejemplo, proporcionándoles información específica sobre las principales asignaturas académicas y respecto a lo que se espera que sus hijos aprendan cada año.
- Los padres de niños más pequeños y aquellos con más educación formal realizan más actividades en el hogar en apoyo del trabajo escolar de sus hijos.
- Los padres que reciben orientación de los profesores acerca de cómo auxiliar a sus hijos en el hogar dedican más minutos a ayudarlos con las tareas que otros apoderados.
- En muchas escuelas, se les pide a los padres que asistan a talleres realizados en el

recinto escolar. Es interesante comprobar que en las ocho escuelas, los padres de niños de enseñanza primaria y media solicitaron que estos talleres trataran sobre "Cómo ayudar a mi hijo a desarrollar sus talentos especiales". En todas las escuelas, entre el 57 por ciento y el 68 por ciento de los padres eligió ese tema para un taller (promedio 61%). Un promedio de 54 por ciento se interesaba en talleres para ayudar a los niños a rendir pruebas y un promedio de 45 por ciento estaba interesado en la disciplina y el control de los niños.

- Los padres de barrios marginales requieren de información y ayuda para desarrollar las cualidades especiales que ven en sus hijos. El tiempo y los recursos para desarrollar los talentos pueden ser tan importantes como el tiempo dedicado a las tareas para fortalecer la autoestima de los niños y su compromiso con el aprendizaje. Las peticiones de ayuda de los padres para desarrollar los talentos especiales del niño son llamados importantes en pro de la acción, junto con sus demandas de que las escuelas brinden más información acerca de cómo ayudar con las tareas.

De vital importancia para las políticas y las prácticas, es que el nivel de involucramiento de los padres está directamente relacionado con las prácticas específicas de la escuela que fomentan el involucramiento y orientan a los padres acerca de cómo cooperar en el hogar. Los datos son claros en cuanto a que las prácticas para informar e involucrar a los padres son más importantes que el nivel educacional que ellos tienen, el tamaño de la familia, el estado civil e incluso el nivel de enseñanza para determinar si los padres de escuelas marginales se mantienen activos en la educación de sus hijos durante la enseñanza intermedia.

Aunque los profesores de las escuelas encuestadas señalaron que la mayoría de los padres no estaban involucrados ni deseaban hacerlo (véase Epstein y Dauber, 1991), los apoderados de esas mismas escuelas relatan una historia diferente. Dicen estar comprometidos con sus hijos pero que necesitan más y mejor información acerca de cómo apoyarlos en el hogar. En suma, los padres y los docentes tienen perspectivas diferentes que deben ser asumidas y tomadas en cuenta al desarrollar actividades para mejorar el involucramiento de los padres.

Investigaciones anteriores demostraron que las prácticas docentes para involucrar a los padres incidían de manera clara e inmediata en las actitudes y conductas de los padres (véase Epstein, 1986). Este estudio sugiere que lo mismo se aplica en el caso de los padres de barrios marginales. Los padres se involucran más en la escuela y el hogar cuando perciben que las escuelas tienen programas robustos para fomentar su involucramiento. Esto implica que todos los establecimientos, incluidos los de zonas marginales, pueden desarrollar programas más integrales de involucramiento de los padres para ayudar a más familias a transformarse en socios informados en la educación de sus hijos.

Los datos que arrojó la encuesta se utilizaron para ayudar a estas escuelas a planificar programas de tres años con vistas a mejorar sus prácticas de involucramiento parental, y así convenir las necesidades y requerimientos de los apoderados y los deseos de los profesores de alianzas más fuertes. Los datos sirvieron como base de datos de un estudio longitudinal sobre el impacto de tres años de trabajo para mejorar las prácticas. En esta y en futuras investigaciones, las preguntas tendrán que abordar los resultados de las iniciativas para mejorar las alianzas entre las escuelas y las familias.

Bibliografía

Baker, D. P., & D. L. Stevenson (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*, 156-166.

Bauch, P. A. (1988). Is parent involvement different in private schools? *Educational Horizons, 66*, 78-82.

Becker, H. J., & J. L. Epstein (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal, 83*, 85-102 [Reading 3.1].

Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed and fail*. Chicago: University of Chicago Press.

Comer, J. P. (1980). *School power*. NY: Free Press.

Dornbusch, S. M., & P. L. Ritter (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons, 66*, 75-77.

Epstein, J. L. (1982). *S*tudent reactions to teacher practices of parent involvement. Parent Involvement Report Series P-21. (Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association). Baltimore: Johns Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools [Reading 3.9].

_____ (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researcher, 14*(7), 3-10 [Reading 4.3].

_____ (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal, 86*, 277-294 [Reading 3.4].

_____ (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal, 66*(3), 6-9.

_____ (1988a). Sample clinical summaries: *Using surveys of teachers and parents to plan projects to improve parent involvement*. Parent Involvement Series, Report P-83. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools.

_____ (1988b). How do we improve programs in parent involvement? *Educational Horizons* (special issue on parents and schools), *66*(2), 58-59.

_____ (1990). Single parents and the schools: Effects of marital status on parent and teacher interactions. In M. Hallinan, J. L. T. Epstein, D. M. Klein, & J. Glass *Change in societal institutions* (pp. 91-121). NY: Plenum [Reading 3.5].

_____ (1991). Effects of teacher practices of parent involvement on student achievement in reading and math. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research*,

vol. 5: Literacy through family, community, and school interaction, (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press [Reading 3.7].

Epstein, J. L., & H. J. Becker (1990). Hopkins Surveys of School and Family Connections: Questionnaires for teachers, parents, and students. In J. Touliatos, B. Perlmutter, & M. Straus, *Handbook of family measurement techniques* (pp. 345-346). Parent Involvement Series, Report P-81. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Epstein, J. L., & S. Dauber (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal, 91*, 289-303 [Reading 3.3].

Epstein, J. L., & K. Salinas (1988). *Evaluation report forms: Summaries of school-level data from surveys of teachers and surveys of parents*. Parent Involvement Report Series P-82. Baltimore: Johns Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73-85.

Leitch, M. L., & S. S. Tangri (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons, 66*: 70-74.

Muller, C. (1991). Maternal employment, parental involvement, and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association in Cincinnati.

Rich, D., J. Van Dien, & B. Mattox (1979). Families as educators for their own children In R. Brandt (Ed.), *Partners: Parents and schools* (pp. 26-40). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rubin, R. I., P. P. Olmsted, M. J. Szegda, M. J. Wetherby, & D. S. Williams (1983). Longterm effects of parent education on follow-through program participation. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association in Montreal.

Scott-Jones, D. (1987). Mother-as-teacher in families of high- and low-achieving low-income Black first graders. *Journal of Negro Education, 56*, 21-34.

familiaescuela

JOYCE L. EPSTEIN

Doctorada en sociología de la Universidad Johns Hopkins de Baltimore, Estados Unidos, y actual directora del Centro de Asociación entre Colegio, Familia y Comunidad de la misma casa de estudios.

Fundó en 1995 la Red Nacional de Escuelas Asociadas (National Network of Partnership Schools o NNPS), que entrega perfeccionamiento en educación y desarrollo profesional permanente a líderes nacionales, comunales y escolares; a profesores y padres; y a organizaciones educacionales, para mejorar sus programas de involucramiento familiar y redes con la comunidad. Con más de cien publicaciones sobre este tema, tiene una vasta experiencia. Durante toda su trayectoria se ha interesado en la conexión entre investigación, políticas educacionales y práctica.

El 2009 fue designada miembro de The American Educational Research Association (AERA), la mayor asociación de investigadores en educación del mundo, y ese mismo año recibió el premio Elizabeth Cohen en Investigación Aplicada. Sus últimos estudios se han enfocado en cómo el liderazgo de las escuelas y de los distritos influye en la calidad de los programas escolares sobre involucramiento familiar y en los resultados de los alumnos.

Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas

JOYCE L. EPSTEIN

SERIE **FAMILIA-ESCUELA**

Este libro inaugura la serie **Familia-Escuela** organizada por Fundación CAP.

“El estudio de las alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad es un campo de análisis relativamente nuevo, si se compara con otros temas de investigación en educación. Durante los últimos 25 años, los conocimientos sobre este ámbito se han acumulado, generando una teoría más depurada, expandiendo los temas de investigación, mejorando los métodos de análisis y concitando el interés y los esfuerzos de los profesores y encargados de las políticas educacionales”.

JOYCE L. EPSTEIN

Fundación CAP

ISBN: 978-956-8791-19-3